Se reúnen aquí una serie de trabajos que Emilia Ferreiro ha elaborado durante un decenio, de reflexión e investigación sobre los procesos de alfabetización (de 1983 a 1993). Para la presente edición todos los textos han sido objeto de una revisión cuidadosa, particularmente en lo que se refiere a la actualización terminológica y bibliográfica.

Teoría y práctica: en primer lugar, porque no hay práctica sin teoría (implícita o explícita); en segundo lugar, porque se trata de una teoría que sirve a la práctica, no de una manera inmediatista (dando recetas para actuar) sino de una más profunda y de largo plazo: cambiando la mirada sobre el proceso de alfabetización y sobre los sujetos (niños o adultos) en proceso de alfabetización.

Los libros que Siglo XXI ha publicado de esta misma autora son reiteradamente referidos en esta nueva publicación (*Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, con Ana Teberosky, 1979, 16a. ed.; *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, con Margarita Gómez Palacio, 1982, 12a. ed.; *Los hijos del analfabetismo*, 1989, 4a ed.).

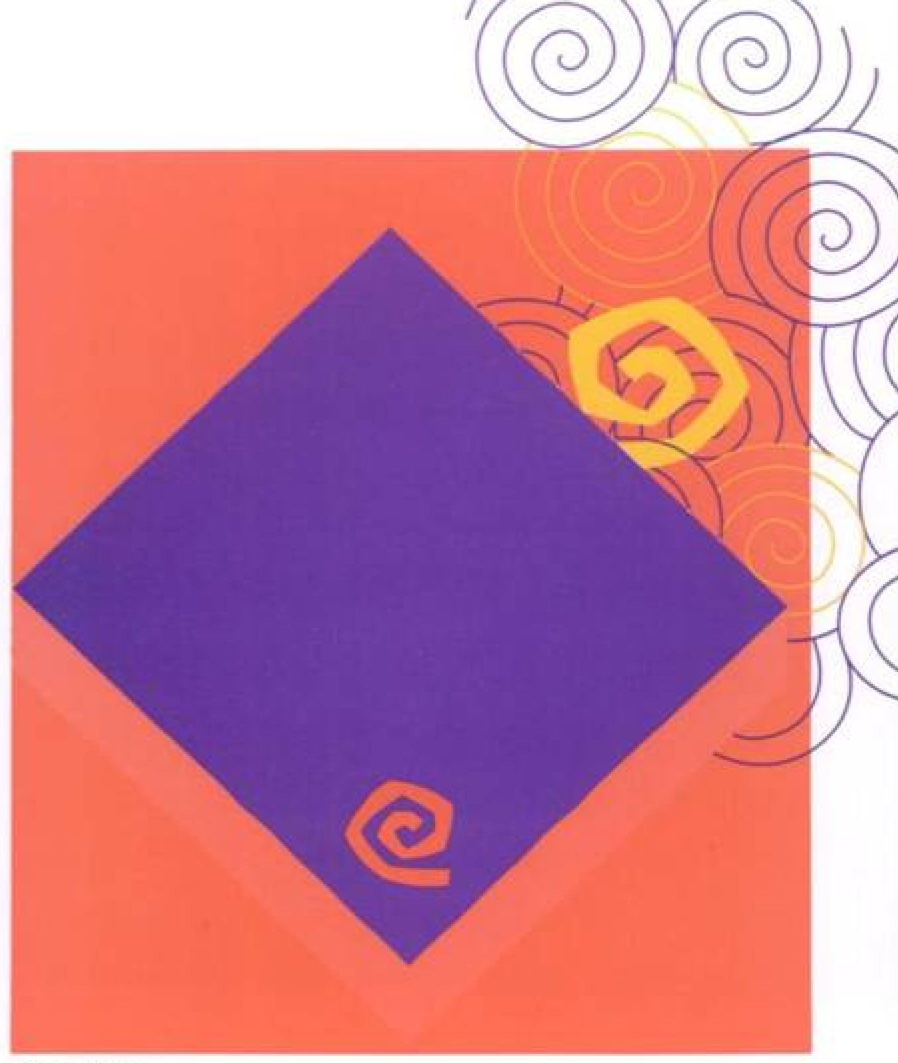



968-23-2057-7

ALFABETIZACIÓN

TEORÍA Y PRÁCTICA

EMILIA FERREIRO



siglo veintiuno editores

ALFABETIZACIÓN
Teoría y práctica

por
EMILIA FERREIRO





siglo veintiuno editores, s.a. de c.v.
CERRO DEL AGUA 248, DELEGACIÓN COYOACÁN, 04310 MÉXICO, D.F.

siglo veintiuno de españa editores, s.a.
CALLE PLAZA 5, 28043 MADRID, ESPAÑA

portada de patricia reyes baca

primera edición, 1997
© siglo xxi editores, s.a. de c.v.
isbn 968-23-2057-7

ÍNDICE

NOTA INTRODUCTORIA

Este libro reúne una serie de trabajos que pertenecen a una década de reflexión e investigación sobre los procesos de alfabetización (de 1983 a 1993). Varios de estos trabajos fueron originalmente presentaciones en congresos internacionales (capítulos 2, 4, 5, 7, 9, 10 y 11), reelaborados luego para su publicación. Los restantes fueron escritos como capítulos para obras colectivas (capítulos 3 y 8) o artículos de revistas especializadas (capítulos 1 y 6), publicados originalmente en inglés, catalán o portugués. Para la presente edición todos los textos han sido objeto de una revisión cuidadosa, particularmente en lo que se refiere a la actualización terminológica y bibliográfica.

Estos textos están centrados en dos preocupaciones que no son antagónicas sino complementarias en el desarrollo de mi propio trabajo de investigación:

a] en tanto latinoamericana, un claro compromiso con el derecho a la alfabetización de todos los habitantes de esta región (niños, jóvenes y adultos; mujeres y hombres; indígenas, mestizos e inmigrantes);

b] en tanto investigadora, una necesidad permanente de vincular la obtención de datos con el análisis epistemológico de las suposiciones inherentes a cualquier acción investigativa.

Esa doble preocupación queda plasmada en el subtítulo del capítulo 10: "Problemas teóricos y exigencias sociales".

Por detrás de esas dos preocupaciones hay un tema central en todos estos textos: develar al sujeto cognoscente, ese sujeto que piensa y actúa frente a las marcas escritas que la sociedad presenta e impone. Un sujeto que trata de comprender el significado y la función de esas marcas, dentro o fuera de la institución escolar, a través de múltiples intercambios sociales, tratando de conciliar informaciones a menudo contradictorias y construyendo sistemas interpretativos que dan sentido a esas marcas. No es fácil develar al sujeto cognoscente cuando este sujeto tiene apenas 4 o 5 años de edad. Sin embargo, ése ha sido y continúa siendo el objetivo permanente de mis preocupaciones como investigadora. Porque si logramos el necesario respeto intelectual hacia el niño que piensa (sin estar aún alfabetizado) no tendremos ninguna dificultad en tener el mismo respeto intelectual hacia el adulto (aunque sea analfabeto).

En este libro se habla más de niños pequeños que de adultos. Pero los datos y la reflexión sobre la alfabetización de adultos no están ausentes (cap. 5 y 11). Para comprender adecuadamente estos textos se remite frecuentemente a otro libro publicado en esta misma editorial: *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, libro firmado con A. Teberosky que ha tenido considerable impacto a través de sus múltiples reediciones y traducciones.[1]

El nivel de las unidades lingüísticas analizadas en este libro no sobrepasa el nivel de la oración. Publicaciones más recientes permitirán apreciar al lector que el análisis del texto no es ajeno a mis preocupaciones (véase Ferreiro *et. al.*, 1996a).

La integración de estos once textos diferentes en un único volumen ha sido guiada por dos tipos de consideraciones: por un lado, consideraciones teóricas (se trata de textos que considero válidos en tanto momentos de un proceso continuo de elaboración teórica) y, por otro, consideraciones prácticas (la mayoría de estos textos han sido utilizados por colegas de diversos países en acciones de capacitación de maestros de primaria o prescolar, así como en formación de estudiantes universitarios; esos colegas me han urgido a reunir en un único volumen textos dispersos en publicaciones de difícil acceso). Sé por anticipado que casi todos estos textos han sido útiles para la formación de estudiantes y de maestros en servicio. Eso me da confianza para reunirlos en un volumen.

Teoría y práctica: en primer lugar, porque no hay práctica sin teoría (implícita o explícita); en segundo lugar, porque se trata de una teoría que sirve a la práctica, no de una manera inmediatista (dando recetas para actuar) sino de una manera más profunda y de largo plazo: cambiando la mirada sobre el proceso de alfabetización y sobre los sujetos (niños o adultos) en proceso de alfabetización.

Agradezco a los directivos de la editorial Siglo XXI el haberme sugerido reunir estos textos en un único volumen, que pretende ser a la vez práctico (porque sugiere políticas y acciones didácticas al cambiar la conceptualización del fenómeno) y teórico (porque contribuye a complejizar un fenómeno que ha resultado ininteligible por culpa de su misma banalización).

[1] Este libro ha cambiado de título en cada traducción: en inglés se tituló *Literacy before schooling* (Exeter y Londres, Heinemann, 1982); en italiano resultó *La costruzione della lingua scritta nel bambino* (Florencia, Giunti Barbera, 1985); en portugués se tradujo como *Psicogênese da lingua escrita* (Porto Alegre, Artes Médicas, 1986).

Piaget solía decir: "el niño es el padre del hombre"; en el mismo sentido, este libro sostiene continuamente, a través de todas sus páginas que "el niño pequeño –necesariamente analfabeto– es el padre (o la madre, si se prefiere) del adulto alfabetizado". El "ser alfabetizado" no es un estado sino un proceso. Si este libro ayuda a entender ese proceso, y si, para entenderlo, el lector acepta complejizar su propio pensamiento, estaremos quizás más cercanos al niño que queremos alfabetizar y al derecho a la alfabetización que luchamos por alcanzar.

México, marzo 1997

1. LA REPRESENTACIÓN DEL LENGUAJE Y EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN*

Recientemente se ha comenzado a cobrar conciencia de la importancia de la alfabetización inicial como la única solución de fondo al problema de la alfabetización remedial (de adolescentes y adultos).

Tradicionalmente, la alfabetización inicial se ha planteado en función de la relación entre el método utilizado y el estado de "madurez" o de "prontitud" del niño. Los dos polos del proceso de aprendizaje (el que enseña y el que aprende) han sido caracterizados con ignorancia del tercer elemento de la relación: la naturaleza del objeto de conocimiento involucrado en este aprendizaje. Trataré de demostrar de qué manera este objeto de conocimiento interviene en el proceso, no como una entidad única sino como una tríada: tenemos, por un lado, el sistema de representación alfabética del lenguaje, con sus características específicas;[1] por otro lado, las conceptualizaciones que tienen de este objeto quienes aprenden (los niños) y quienes enseñan (los maestros).

La escritura como sistema de representación

La escritura puede ser conceptualizada de dos maneras muy diferentes y, según sea el modo en que se la considere, las consecuencias pedagógicas difieren drásticamente. La escritura puede ser considerada como una *representación* del lenguaje o como un *código* de transcripción gráfico de las unidades sonoras. Tratemos de precisar en qué consisten las diferencias.

La construcción de cualquier sistema de representación involucra un proceso de diferenciación de los elementos y relaciones reconocidos en el objeto a ser representado y una selección de aquellos elementos y relaciones que serán retenidos en la representación. Una representación X no es idéntica a la realidad R que representa (si lo

* Publicado en el número especial sobre alfabetización de *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, núm. 52, febrero de 1985, pp. 7-17.

[1] Aquí nos ocuparemos exclusivamente del sistema alfabético de escritura.

fuera no sería una representación sino otra instancia de R). Por lo tanto, si un sistema X es una representación adecuada de cierta realidad R, reúne dos condiciones aparentemente contradictorias:

a] X posee algunas de las propiedades y relaciones propias a R;

b] X excluye algunas de las propiedades y relaciones propias a R.

El vínculo entre X y R puede ser de tipo analógico o totalmente arbitrario. Por ejemplo, si los elementos de R son formas, distancias y colores, X puede conservar esas propiedades y representar formas por formas, distancias por distancias y colores por colores. Es lo que ocurre en el caso de los mapas modernos: la costa no es una línea pero la línea del mapa conserva las relaciones de proximidad entre dos puntos cualesquiera de la costa; las diferencias de altura del relieve no se expresan necesariamente por diferencias de coloración en R, pero pueden expresarse por diferencias de colores en X; etc. Aunque un mapa es básicamente un sistema de representación analógico, contiene también elementos arbitrarios: las fronteras políticas pueden indicarse por una serie de puntos, por una línea continua o por cualquier otro recurso; las ciudades no son formas circulares ni cuadradas y, sin embargo, son estas dos formas geométricas las que habitualmente representan –a la escala del mapa de un país– las ciudades;[2] etcétera.

La construcción de un sistema de representación X adecuado a R es un problema completamente diferente de la construcción de sistemas de representación alternativos (X_1, X_2, X_3...) construidos a partir de un X original. Reservamos la expresión *codificar* para la construcción de dichos sistemas alternativos. La transcripción de las letras del alfabeto en código telegráfico, la transcripción de los dígitos en código binario computacional, la producción de códigos secretos para uso militar, etc., son todos ejemplos de construcción de códigos de transcripción alternativos que se basan en una representación ya constituida (el sistema alfabético para el lenguaje o el sistema ideográfico para los números).

La diferencia esencial es la siguiente: *en el caso de la codificación ya están predeterminados tanto los elementos como las relaciones*; el nuevo código no hace más que encontrar una representación diferente para los mismos elementos y las mismas relaciones. Por el contrario, *en el caso de la creación de una representación ni los elementos ni las relaciones están*

[2] Las diferencias en número de habitantes de las poblaciones, o en la importancia política de las mismas, puede expresarse por diferencias de forma tales como cuadrados vs. círculos, o bien por variaciones de tamaño dentro de la misma forma. En este último caso se restablece lo analógico en el interior de lo arbitrario.

predeterminados. Por ejemplo, en la transcripción de la escritura en código Morse todas las configuraciones gráficas que caracterizan a las letras se convierten en secuencias de puntos y rayas, pero a cada letra del primer sistema corresponde una configuración diferente de puntos y rayas, en correspondencia biunívoca. No aparecen "letras nuevas" ni se omiten distinciones anteriores. En cambio, la construcción de una primera forma de representación adecuada suele ser un largo proceso histórico, hasta lograr una forma final de uso colectivo.

La invención de la escritura fue un proceso histórico de construcción de un sistema de representación, y no un proceso de codificación. Podría pensarse que, una vez construido, el sistema de representación es aprendido por los nuevos usuarios como un sistema de codificación. Sin embargo, esto no es así. En el caso de los dos sistemas involucrados en el inicio de la escolarización (el sistema de representación de los números y el sistema de representación del lenguaje) las dificultades que enfrentan los niños son dificultades conceptuales similares a las de la construcción del sistema y por eso puede decirse, en ambos casos, que el niño re-inventa esos sistemas. Entiéndase bien: no se trata de que los niños vayan a re-inventar las letras ni los números sino que, para poder utilizar estos elementos como elementos de un sistema, deben comprender su proceso de construcción y sus reglas de producción, lo cual plantea el problema epistemológico fundamental: ¿cuál es la naturaleza de la relación entre lo real y su representación?

En el caso particular del lenguaje escrito, la naturaleza compleja del signo lingüístico hace difícil la elección de los parámetros privilegiados en la representación. A partir de los trabajos definitorios de Ferdinand de Saussure estamos habituados a concebir el signo lingüístico como la unión indisoluble de un significante con un significado, pero no hemos apreciado suficientemente lo que esto supone para la construcción de la escritura en tanto sistema de representación. Es el carácter bifásico del signo lingüístico, la naturaleza compleja del mismo y de la relación de referencia lo que está en juego. Porque ¿qué es lo que la escritura realmente representa? ¿Acaso representa diferencias en los significados? ¿O bien diferencias en los significados en relación con propiedades de los referentes? ¿Representa acaso diferencias entre los significantes? ¿O bien diferencias entre los significantes en relación con los significados?

Las escrituras de tipo alfabético (tanto como las escrituras silábicas) parecerían poder caracterizarse como sistemas de representación cuya intención primera –o primordial– es representar las diferencias en-

tre los significantes. En cambio, las escrituras de tipo ideográfico parecerían poder caracterizarse como sistemas de representación cuya intención primera –o primordial– es representar diferencias en los significados. Sin embargo, puede también afirmarse que ningún sistema de escritura ha logrado representar de manera equilibrada la naturaleza bifásica del signo lingüístico. A pesar de que algunos de ellos (como el sistema alfabético) privilegian la representación de diferencias entre los significantes, y que otros (como los ideográficos) privilegian la representación de diferencias en los significados, ninguno de ellos es "puro": los sistemas alfabéticos incluyen –a través de la utilización de recursos ortográficos– componentes ideográficos (Blanche-Benveniste y Chervel, 1974), tanto como los sistemas ideográficos (o logográficos) incluyen componentes fonéticos (Cohen, 1958; Gelb, 1976; Catach, 1996).

La distinción que hemos establecido entre sistema de codificación y sistema de representación no es meramente terminológica. Sus consecuencias para la acción alfabetizadora marcan una línea divisoria neta. Si se concibe a la escritura como un código de transcripción que convierte las unidades sonoras en unidades gráficas, se pone en primer plano la discriminación perceptiva en las modalidades involucradas (visual y auditiva). Los programas de preparación para la lectura y la escritura que derivan de esta concepción se centran en la ejercitación de la discriminación, sin cuestionarse jamás sobre la naturaleza de las unidades utilizadas. El lenguaje, como tal, es puesto en cierta manera "entre paréntesis", o, más bien, reducido a una serie de sonidos (contrastes sonoros al nivel del significante). El problema es que, al disociar el significante sonoro del significado, destruimos el signo lingüístico. El supuesto detrás de estas prácticas es casi transparente: si no hay dificultades para discriminar entre dos formas visuales próximas, ni entre dos formas auditivas próximas, ni tampoco para dibujarlas, no debería haber dificultad para aprender a leer, ya que se trata de una simple transcripción de lo sonoro a un código visual.

Pero si se concibe al aprendizaje de la lengua escrita como la comprensión del modo de construcción de un sistema de representación el problema se plantea en términos completamente diferentes. Aunque se sepa hablar adecuadamente, aunque se hagan todas las discriminaciones perceptivas aparentemente necesarias, eso no resuelve el problema central: comprender la naturaleza de ese sistema de representación. Esto significa, por ejemplo, comprender por qué algunos elementos esenciales del lenguaje oral (la entonación, entre otros) no

son retenidos en la representación; por qué todas las palabras son tratadas como equivalentes en la representación, a pesar de pertenecer a "clases" diferentes; por qué se ignoran las semejanzas en el significado y se privilegian las semejanzas sonoras; por qué se introducen diferencias en la representación a expensas de las similitudes conceptuales; etcétera.

La consecuencia última de esta dicotomía se expresa en términos aún más dramáticos: si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica; si la escritura se concibe como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual.

Las conceptualizaciones de los niños acerca del sistema de escritura

Los indicadores más claros de las exploraciones que realizan los niños para comprender la naturaleza de la escritura son sus producciones espontáneas, entendiendo por tales las que no son el resultado de una copia (inmediata o diferida).[3] Cuando un niño escribe tal como él cree que podría o debería escribirse cierto conjunto de palabras[4] nos está ofreciendo un valiosísimo documento que necesita ser interpretado para poder ser valorado. Esas escrituras infantiles han sido consideradas, displicentemente, como garabateo, "puro juego", el resultado de hacer "como si" supiera escribir. Aprender a leerlas –es decir, a interpretarlas– es un largo aprendizaje que requiere una definida actitud teórica. Si pensamos que el niño sólo aprende cuando es sometido a una enseñanza sistemática, y que su ignorancia está garantizada hasta que recibe tal tipo de enseñanza, nada podremos ver. Si, en cambio, pensamos que los niños son seres que ignoran que deben pedir permiso para empezar a aprender, quizás empecemos a aceptar que pueden saber aunque no se les haya dado la autorización institucional para

[3] Mencionaremos aquí solamente los procesos de producción de textos (escritura). Por razones de limitación de espacio no nos ocuparemos de los procesos de interpretación de textos (lectura), aunque ambos se encuentren estrechamente relacionados (lo cual no significa paralelismo completo).

[4] Es importante subrayar "conjunto de palabras". Una escritura aislada es generalmente imposible de interpretar. Es preciso tener un conjunto de expresiones escritas para poder valorar los contrastes que se toman en cuenta en la construcción de la representación.

ello. Saber algo acerca de cierto objeto no quiere decir, necesariamente, saber algo socialmente aceptado como "conocimiento". "Saber" quiere decir haber construido alguna conceptualización que da cuenta de cierto conjunto de fenómenos o de objetos de la realidad. Que ese "saber" coincida con el "saber" socialmente convalidado es otro problema (aunque sea ese, precisamente, el problema del "saber" escolarmente convalidado). Un niño puede conocer el nombre (o el valor sonoro convencional) de las letras, y no comprender demasiado acerca del sistema de escritura; inversamente, otros niños hacen avances sustanciales en lo que respecta a la comprensión del sistema, sin haber recibido información sobre la denominación de letras particulares. Haremos aquí una breve mención de algunos aspectos claves de esta evolución psicogenética, que ha sido presentada y discutida con mayor detalle en otras publicaciones (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Las primeras escrituras infantiles aparecen, desde el punto de vista figural, como líneas onduladas o quebradas (zig-zag), continuas o fragmentadas, o bien como una serie de elementos discretos repetidos (series de líneas verticales, o de bolitas). La apariencia figural no es garantía de escritura, a menos de conocer las condiciones de producción. El modo tradicional de considerar las escrituras infantiles consiste en atender solamente a los aspectos figurales de dichas producciones, ignorando los aspectos constructivos. Los *aspectos figurales* tienen que ver con la calidad del trazado, la distribución espacial de las formas, la orientación predominante (de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo), la orientación de los caracteres individuales (inversiones, rotaciones, etc.). Los *aspectos constructivos* tienen que ver con lo que se quiso representar y los medios utilizados para crear diferenciaciones entre las representaciones.

Desde el punto de vista constructivo, las escrituras infantiles siguen una sorprendentemente regular línea de evolución, a través de diversos medios culturales, de diversas situaciones educativas y de diversas lenguas. Tres son los grandes períodos que pueden distinguirse, dentro de los cuales caben múltiples subdivisiones:

- distinción entre el modo de representación icónico y el no-icónico;
- la construcción de formas de diferenciación (control progresivo de las variaciones sobre los ejes cualitativo y cuantitativo);
- la fonetización de la escritura (que se inicia con un período silábico y culmina en el período alfabético).

En el primer período se logran las dos distinciones básicas que sustentarán las construcciones subsiguientes: la diferenciación entre las marcas gráficas figurativas y las no-figurativas, por una parte, y la constitución de la escritura en calidad de objeto sustituto, por la otra.[5] La distinción entre "dibujar" y "escribir" es de fundamental importancia (cualesquiera sean los vocablos con los que se designen específicamente ambas acciones). Al dibujar se está en el dominio de lo icónico: las formas de los grafismos importan porque reproducen la forma de los objetos. Al escribir se está fuera de lo icónico: las formas de los grafismos no reproducen la forma de los objetos, ni su ordenamiento espacial reproduce el contorno de los mismos. Por eso tanto la arbitrariedad de las formas utilizadas como el ordenamiento lineal de las mismas son las primeras características manifiestas de la escritura prescolar. Arbitrariedad no significa necesariamente convencionalidad. Ello no obstante, también las formas convencionales suelen hacer su aparición muy precozmente. Los niños no dedican sus esfuerzos intelectuales a inventar letras nuevas: la forma de las letras las reciben de la sociedad y las adoptan tal cual.

Los niños dedican, en cambio, un gran esfuerzo intelectual a construir formas de diferenciación entre las escrituras, y eso es lo que caracteriza el período siguiente. Esos criterios de diferenciación son primeramente, *intra-relacionales*, y consisten en el establecimiento de las propiedades que un texto escrito debe poseer para poder ser interpretable (o sea, para que sea posible atribuirle una significación). Esos criterios intra-relacionales se expresan, sobre el eje cuantitativo, como la cantidad mínima de letras –generalmente tres– que una escritura debe tener para "que diga algo"; sobre el eje cualitativo se expresan como la necesaria variación interna para que una serie de grafías puedan ser interpretadas (si lo escrito tiene "todo el tiempo la misma" letra no se puede leer, o sea, no es interpretable).

El siguiente paso se caracteriza por la búsqueda de diferenciaciones objetivas entre las escrituras producidas, precisamente para "decir cosas diferentes". Comienza entonces una difícil y muy elaborada búsqueda de modos de diferenciación, que resultan ser *inter-relacionales*: las condiciones de legibilidad intra-relacionales se mantienen, pero se trata ahora de crear modos sistemáticos de diferenciación entre una escritura y la siguiente, precisamente para garantizar la diferencia de

[5] Para comprender el pasaje de las letras como objetos en sí a las letras como objetos sustitutos, véase E. Ferreiro, 1982.

interpretación que será atribuida. Los niños exploran entonces criterios que les permiten, a veces, variaciones sobre el eje cuantitativo (variar la cantidad de letras de una escritura a otra, para obtener escrituras diferentes), y a veces sobre el eje cualitativo (variar el repertorio de letras que se utiliza de una escritura a otra; variar la posición de las mismas letras sin modificar la cantidad). La coordinación de ambos modos de diferenciación (cuantitativos y cualitativos) es difícil aquí como en cualquier otro dominio de la actividad cognitiva.

En estos dos primeros períodos lo escrito no está regulado por diferencias o semejanzas entre los significantes sonoros. Es la atención a las propiedades sonoras del significante lo que marca el ingreso al tercer gran período de esta evolución. El niño comienza por descubrir que las partes de la escritura (sus letras) pueden corresponder a otras tantas partes de la palabra escrita (sus sílabas). Sobre el eje cuantitativo, esto se expresa en el descubrimiento de que la cantidad de letras con la que se va a escribir una palabra puede ponerse en correspondencia con la cantidad de partes que se reconocen en la emisión oral. Esas "partes" de la palabra son inicialmente sus sílabas. Así se inicia el período silábico, que evoluciona hasta llegar a una exigencia rigurosa: una sílaba por letra, sin omitir sílabas y sin repetir letras. Esta hipótesis silábica es de la mayor importancia, por dos razones: permite tener un criterio general para regular las variaciones en la cantidad de letras que deben escribirse, y centra la atención del niño sobre las variaciones sonoras entre las palabras. Sin embargo, la hipótesis silábica crea sus propias condiciones de contradicción: contradicción entre el control silábico y la cantidad mínima de letras que una escritura debe poseer para ser "interpretable" (así, el monosílabo debería escribirse con una sola letra, pero si se pone una sola letra lo escrito "no se puede leer", o sea, no es interpretable); pero, además, contradicción entre la interpretación silábica y las escrituras producidas por los adultos (que *siempre* tendrán más letras de las que la hipótesis silábica permite anticipar).

En el mismo período –aunque no necesariamente al mismo tiempo– las letras pueden comenzar a adquirir valores sonoros (silábicos) relativamente estables, lo cual conduce a establecer correspondencias sobre el eje cualitativo: las partes sonoras similares entre las palabras comienzan a expresarse por letras similares. Y esto también genera sus formas particulares de conflicto.

Los conflictos antes mencionados (a los que se agrega a veces la acción educativa, según la edad que tenga el niño en ese momento), van desestabilizando progresivamente la hipótesis silábica, hasta que el niño tiene el valor suficiente para comprometerse en un nuevo proceso de construcción.[6] El período silábico-alfabético marca la transición entre los esquemas previos en vías de ser abandonados y los esquemas futuros en vías de ser construidos. Cuando el niño descubre que la sílaba no puede ser considerada como la unidad sino que ella es, a su vez, reanalizable en elementos menores, ingresa en el último paso de la comprensión del sistema socialmente establecido. Y, a partir de allí, descubre nuevos problemas: por el lado cuantitativo, que si bien no basta con una letra por sílaba, tampoco puede establecerse ninguna regularidad duplicando la cantidad de letras por sílaba (ya que hay sílabas que se escriben con una, dos, tres o más letras); por el lado cualitativo, enfrentará los problemas ortográficos (la identidad de sonido no garantiza identidad de letras, ni la identidad de letras la de sonidos).

Las conceptualizaciones sobre la lengua escrita que subyacen a la práctica docente

Tradicionalmente, las discusiones sobre la práctica alfabetizadora se han centrado en la polémica sobre los métodos utilizados: métodos analíticos vs. métodos sintéticos; fonético vs. global; etc. Ninguna de esas discusiones ha tomado en cuenta lo que ahora conocemos: las conceptualizaciones de los niños acerca del sistema de escritura. De allí la necesidad imperiosa de replantear la discusión sobre bases nuevas. Si aceptamos que el niño no es una tabla rasa sobre la cual van a inscribirse las letras o las palabras en el orden en que el método determine; si aceptamos que lo "fácil" y lo "difícil" no pueden definirse desde la perspectiva del adulto sino desde la perspectiva de quien aprende; si aceptamos que cualquier información debe ser asimilada (y por lo tanto transformada) para ser operante, entonces debemos también aceptar que los métodos (como secuencia de pasos ordenados para acceder a un fin) no ofrecen más que sugerencias, incitaciones, cuando no prácticas rituales o conjunto de prohibiciones. El método no puede crear conocimiento.

Nuestra comprensión de los problemas tal como los niños se los plantean, y de la secuencia de soluciones que ellos encuentran aceptables (y que dan origen a nuevos problemas) es, sin lugar a dudas, esen-

[6] Utilizamos aquí el modelo piagetiano de la equilibración (Piaget, 1975 [1978]).

cial para poder siquiera imaginar un tipo de intervenciones adecuadas a la naturaleza del proceso real de aprendizaje. Pero reducir estas intervenciones a lo que tradicionalmente se denomina "el método empleado" es restringir demasiado nuestra indagación.

Es útil preguntarse a través de qué tipo de *prácticas* es introducido el niño a la lengua escrita, y cómo se presenta este objeto en el contexto escolar.[7] Hay prácticas que llevan al niño a la convicción de que el conocimiento es algo que *otros* poseen y que sólo se puede obtener de la boca de esos *otros*, sin ser nunca partícipe en la construcción del conocimiento. Hay prácticas que llevan a pensar que "lo que hay que conocer" está dado de una vez por todas, como un conjunto cerrado, sagrado e inmutable de cosas transmisibles, pero no modificables. Hay prácticas que llevan a que el sujeto (el niño en este caso) quede "fuera" del conocimiento, como espectador pasivo o receptor mecánico, sin encontrar nunca respuestas a los " por qué" y a los "para qué" que ya ni siquiera se atreve a formular en voz alta.

Ninguna práctica pedagógica es neutra. Todas están apoyadas en cierto modo de concebir el proceso de aprendizaje y el objeto de ese aprendizaje. Son probablemente esas prácticas (más que los métodos en sí) las que tienen efectos más perdurables a largo plazo, en el dominio de la lengua escrita como en todos los otros. Según como se plantee la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento, y según como se caracterice a ambos, ciertas prácticas aparecerán como "normales" o como "aberrantes". Es aquí donde la reflexión psicopedagógica necesita apoyarse sobre una reflexión epistemológica.

En distintas experiencias que hemos tenido con profesionales de la enseñanza[8] han aparecido tres dificultades principales que necesitan ser planteadas en primer lugar: una, la visión que del sistema de escritura tiene un adulto ya alfabetizado; otra, la confusión entre escribir y dibujar letras; finalmente, la reducción del conocimiento del lector al conocimiento de las letras y su valor sonoro convencional.

Mencionaremos brevemente las dos primeras, y nos detendremos más en la tercera.

No hay manera de recuperar por introspección la visión del sistema de escritura que tuvimos cuando éramos analfabetos (porque todos hemos sido analfabetos en algún momento). Solamente el conocimiento de la evolución psicogenética puede obligarnos a abandonar una visión adultocéntrica del proceso.

[7] Un estudio de una de estas prácticas –el dictado– se encuentra en el capítulo 8 de este libro.

[8] Para una discusión de los problemas de capacitación referimos a Ferreiro, 1989.

Por otra parte, la confusión entre escribir y dibujar letras (Ferreiro y Teberosky, 1979, cap. VIII) es relativamente difícil de esclarecer, porque se sustenta en una visión del proceso de aprendizaje según la cual la copia y la repetición de los modelos presentados son los procedimientos principales para obtener buenos resultados. El análisis detallado de algunos de los muchos niños que son perfectos "copistas" pero que no comprenden el modo de construcción de lo que copian es el mejor recurso para problematizar el origen de esta confusión entre escribir y dibujar letras.

Los adultos ya alfabetizados tienden a reducir el conocimiento del lector al conocimiento de las letras y de su valor sonoro convencional. Para problematizar tal reducción hemos utilizado reiteradas veces una situación que favorece una toma de conciencia casi inmediata: formamos pequeños grupos (alrededor de 5 personas en cada uno) y les repartimos materiales impresos en escrituras desconocidas para ellas (árabe, hebreo, chino, etc.), con la consigna de que traten de leerlos. La primera reacción –obviamente– es de rechazo: ¿cómo van a leer si no conocen esas letras? Insistimos en que traten de leer. Cuando finalmente deciden indagar los materiales impresos comienzan de inmediato los intercambios entre grupos. Primero respecto de la categorización del objeto que tienen entre manos: esto es un libro (¿de qué tipo?), un diario, una revista, un folleto, etc. De acuerdo con la categorización acordada se presenta de inmediato la anticipación sobre la organización de su contenido: si es un periódico debe tener secciones (política, deportes, etc.); si es un libro al comienzo debe tener el título, el nombre del autor y el de la editorial, el índice en las primeras páginas o al final, etc. En todos los casos se supone que las páginas están numeradas, lo que permite encontrar la diferencia gráfica entre números y letras. En algunos casos, la orientación de la escritura no es clara (¿se lee de izquierda a derecha o de derecha a izquierda?) y se buscan indicios para poder decidir (por ejemplo, ver dónde acaba un párrafo y comienza el siguiente). Se supone que hay letras mayúsculas y minúsculas, y signos de puntuación. Se supone que en el periódico aparece la fecha completa (día, mes y año), mientras que en un libro sólo se busca el año de edición. Si hay fotografías o dibujos se prevé que el texto más próximo tiene que ver con lo dibujado o lo fotografiado y, tratándose de un personaje público (político, actor, deportista, etc.) se presupone que su nombre debe figurar escrito. Si el mismo

personaje aparece en dos fotografías, de inmediato se busca en los textos que suponemos tienen que ser los epígrafes de las fotografías una parte en común; en el caso de que se encuentre, se supone que allí está escrito el nombre del personaje en cuestión. Y así se prosigue.

Luego de cierto tiempo de exploración (una hora aproximadamente) los grupos confrontan sus conclusiones. Todos consiguieron llegar a conclusiones del tipo "aquí debe decir...", "pensamos que aquí dice... porque...". Los que más avanzaron en sus intentos de interpretación son los que encontraron fotos, dibujos o diagramas sobre los cuales apoyar la interpretación de los textos. A ellos se les explica que los niños pequeños hacen lo mismo. Todos se sintieron muy desorientados al explorar esos caracteres desconocidos, y, en particular, descubrieron lo difícil que puede ser encontrar dos caracteres iguales cuando no se sabe cuáles son las variaciones irrelevantes y cuáles las variaciones importantes. Entonces les explicamos que los niños se sienten exactamente igual al comienzo del aprendizaje. Ahora bien, todos ellos pudieron anticipar acerca del significado porque saben qué es un libro, cómo está organizado y qué tipo de cosas pueden figurar escritas en él (lo mismo vale para los periódicos, revistas, etc.). Mientras que, por lo general, el niño no posee ese tipo de conocimiento. Descubrieron que construir anticipaciones sobre el significado y tratar después de encontrar indicios que permitan justificar o rechazar la anticipación es una actividad intelectual compleja, muy diferente de la pura adivinación o de la imaginación no controlada. Así descubren que el conocimiento de la lengua escrita que ellos poseen, por ser lectores, no se reduce al conocimiento de las letras.

Una vez esclarecidas estas dificultades conceptuales iniciales, es posible analizar la práctica docente en términos diferentes de los metodológicos. A título de ejemplo, haremos en lo que sigue el análisis de las conceptualizaciones sobre la lengua escrita que subyacen a algunas de esas prácticas.

A] Existe una polémica tradicional acerca del orden en que deben introducirse las actividades de lectura y las de escritura. En la tradición pedagógica norteamericana la lectura precede regularmente a la escritura. En América Latina la tradición se inclina hacia una introducción conjunta en ambas actividades (y por eso se ha cuajado la expresión "lecto-escritura"). Ello no obstante, se espera habitualmente que el niño pueda leer antes de saber escribir por sí mismo (sin copiar). La inquietud de los maestros subsiste: una de las preguntas reiteradas que formulan gira alrededor de esto (¿deben los niños leer antes de escribir?). Si se piensa que la enseñanza de la lengua escrita tiene por objetivo el aprendizaje de un código de transcripción, es posible disociar la enseñanza de la lectura y de la escritura en tanto aprendizaje de dos técnicas diferentes, aunque complementarias. Pero esta distinción carece totalmente de sentido cuando sabemos que, para el niño, de lo que se trata es de comprender la estructura del sistema de escritura y que, para tratar de comprender nuestro sistema, efectúa tanto actividades de interpretación como de producción. La idea misma de la posibilidad de disociar ambas actividades es inherente a la visión de la enseñanza de la escritura como la enseñanza de una técnica de transcripción.

B] En las decisiones metodológicas ocupa un lugar importante la manera de presentar las letras individuales (¿hay que dar el nombre o el sonido?) y el orden de presentación tanto de letras como de palabras, lo que implica una secuencia de lo "fácil" a lo "difícil". No vamos a entrar a considerar aquí el problema de la definición de "fácil" o "difícil" que se está utilizando, aunque es un problema fundamental,[9] fuente de los primeros fracasos en la comunicación entre el que enseña y el que aprende.

Vamos a considerar únicamente las suposiciones que esto encierra con respecto a la información disponible. La lengua escrita es un objeto de uso social, con una existencia social (y no meramente escolar). Cuando los niños habitan un ambiente urbano, encuentran escrituras por todas partes (letreros de la calle, envases comerciales, propagandas, carteles en la TV, etc.). En el mundo circundante están todas las letras, no en un orden preestablecido sino con la frecuencia que cada una de ellas tiene en la escritura de la lengua. Todas las letras en una gran cantidad de estilos y tipografías. Nadie puede impedir al niño que las vea y que se ocupe de ellas. Como tampoco nadie puede honestamente pedir al niño que solamente pida información a su maestra, sin

[9] En varias publicaciones anteriores he enfatizado que nada puede definirse en sí como fácil o difícil. Que algo es fácil cuando corresponde a los esquemas asimiladores disponibles, y difícil cuando obliga a modificar dichos esquemas. Por eso, hay cosas que son fáciles en un momento y difíciles pocos meses después. Por ejemplo, el reconocimiento de cierta letra como la inicial del nombre propio es fácil cuando se la interpreta como "la mía" o "la de Ramón". Pero en el momento en que se construye la hipótesis silábica y se comienza a dar a esa letra inicial el valor de la primera sílaba del nombre, aparecen problemas nuevos: Ramón, por ejemplo, interpretará la primera letra de su nombre (R) como "la ra", y no comprende entonces por qué su compañera Rosa usa la misma letra inicial, ya que ella debería usar "la ro".

solicitar jamás información a otras personas alfabetizadas que puede haber en su entorno (hermanos, amigos, tíos...).

Cuando en el ámbito escolar se toma alguna decisión sobre el modo de presentación de las letras suele intentarse –simultáneamente– controlar el comportamiento de los padres al respecto (los clásicos pedidos de colaboración a los padres en términos de prohibiciones, con autorización expresa de hacer solamente lo mismo que se hace en la escuela para no introducir conflictos en el aprendizaje). Se puede quizá controlar a los padres, pero es ilusorio pretender controlar la conducta de todos los informantes potenciales (hermanos, amigos, tíos, abuelos...), y es totalmente imposible controlar la presencia del material escrito en el ambiente urbano.

Muchas veces se ha enfatizado la necesidad de abrir la escuela a la comunidad circundante. Curiosamente, en el caso en donde es más fácil abrirla es donde la cerramos. El niño ve más letras fuera que dentro de la escuela; el niño puede tratar de interpretar los textos que ve fuera y dentro de la escuela; el niño puede tratar de producir textos fuera de la escuela cuando en la escuela sólo se le autoriza la copia pero jamás la producción propia. El niño recibe información dentro pero también fuera de la escuela, y esa información extra-escolar se parece a la información lingüística general que utilizó cuando aprendió a hablar. Es información variada, aparentemente desordenada, a veces contradictoria, pero es información sobre la lengua escrita en contextos sociales de uso, en tanto que la información escolar es muy a menudo información descontextuada.

Detrás de las discusiones sobre el orden de presentación de las letras y de las secuencias de letras reaparece la concepción de la escritura como técnica de transcripción de sonidos, pero también algo más serio y cargado de consecuencias: la transformación de la escritura en un objeto escolar y, por ende, la conversión del maestro en el único informante autorizado.

Podríamos continuar de esta manera con el análisis de otras prácticas, que son reveladoras de la concepción que tienen quienes enseñan acerca del objeto y del proceso de aprendizaje. Es la transformación de esas prácticas lo que es realmente difícil, ya que obliga a redefinir el papel del maestro y la dinámica de las relaciones sociales dentro y fuera del salón de clase. Es importante indicar que de ninguna manera se desprende de lo anterior que el maestro debería limitarse a ser mero espectador de un proceso espontáneo. Fue Ana Teberosky, en Barcelona, la primera que se atrevió a hacer una experiencia pedagógica sobre la base de lo que, a mi juicio, son tres ideas simples pero fundamentales: *a*] dejar entrar y salir a buscar la información extra-escolar disponible, con todas las consecuencias que ello entraña; *b*] el maestro no es más el único que sabe leer y escribir en el salón de clase; todos pueden leer y escribir, cada quien a su nivel;[10] *c*] los niños que aún no están alfabetizados pueden contribuir provechosamente a la propia alfabetización y a la de sus compañeros, cuando la discusión a propósito de la representación escrita del lenguaje se convierte en una práctica escolar (Teberosky, 1982).

Conclusiones

De todo lo que antecede queda claro que, desde nuestro punto de vista, los cambios necesarios para enfrentar sobre bases nuevas la alfabetización inicial *no* se resuelven con un nuevo método de enseñanza, *ni* con nuevos tests de madurez o de pre-detección, ni con nuevos materiales didácticos (particularmente nuevos libros de lectura).

Es preciso cambiar los puntos por donde hacemos pasar el eje central de nuestras discusiones. Tenemos una imagen empobrecida de la lengua escrita: es preciso reintroducir en la consideración de la alfabetización la escritura como sistema de representación del lenguaje. Tenemos una imagen empobrecida del niño que aprende: lo reducimos a un par de ojos, un par de oídos, una mano que toma un instrumento para marcar y un aparato fonatorio que emite sonidos. Detrás de eso hay un sujeto cognoscente, alguien que piensa, que construye interpretaciones, que actúa sobre lo real para hacerlo suyo.

Un nuevo método no resuelve los problemas. Hay que reanalizar las prácticas de introducción a la lengua escrita, tratando de ver los supuestos que subyacen a ellas, y hasta qué punto funcionan como filtros de transformación selectiva y deformante de cualquier propuesta innovadora. Los tests de madurez o de pre-detección tampoco son neutros. El análisis de sus presuposiciones merecería un estudio particular, que escapa a los límites de este trabajo. Baste con señalar aquí que la "madurez" que dicen evaluar tales tests es una noción tan poco científica como la "inteligencia" que otros pretenden medir.[11]

[10] Esto es profundamente diferente de lo que ocurre en algunas propuestas en las que el maestro llega a ser "el escriba de la clase", pero sigue siendo el único que puede escribir.

[11] En una discusión sobre este tema, Hermine Sinclair (1982) ha empleado la expresión más feliz para ponernos en guardia contra los peligros que entraña la noción de

En algunos momentos de la historia hace falta una revolución conceptual. Creemos que ha llegado el momento de llevarla a cabo en el área de la alfabetización.

"madurez para la lectura" ("reading readiness" en inglés): "Una de las cosas que hemos tratado de decir en esta conferencia es que no estamos (científicamente) preparados para hablar acerca de la madurez para la lectura, y hasta que lo estemos sería mejor suponer que todos los niños que tenemos en la clase están maduros para la lectura, en lugar de suponer que podemos clasificar a aquellos que no tienen lo que suponemos que sabemos que deben tener".

2. LOS PROBLEMAS COGNITIVOS INVOLUCRADOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA REPRESENTACIÓN ESCRITA DEL LENGUAJE: LA RELACIÓN ENTRE LA TOTALIDAD Y LAS PARTES*

En todas mis presentaciones y publicaciones anteriores he dicho que la teoría de Piaget ha sido mi principal fuente de inspiración para la investigación sobre lecto-escritura. Algunos han interpretado esto como una simple invocación, sin ver dónde estaba la influencia piagetiana específica –aparte de la que resulta evidente por el tipo de entrevista clínica que utilizamos– precisamente porque no he hecho mención de la posible relación entre los bien conocidos estadios operatorios y la adquisición de la lecto-escritura. Reducir la teoría de Piaget a una descripción de niveles sucesivos de organización es olvidar que la pregunta fundamental que orientó sus investigaciones epistemológicas y psicológicas fue: ¿cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento?

Para hallar respuesta a esta pregunta es preciso, primero, tratar de identificar los modos de organización relativamente estables que pueden caracterizar los niveles sucesivos de conocimiento en un dominio dado, pero el problema central es comprender los procesos de pasaje de un modo de organización conceptual a otro, explicar la construcción del conocimiento. El modelo teórico general se encuentra en *La equilibración de las estructuras cognitivas* (Piaget, 1975 [1978]).

Cuando tratamos de comprender el desarrollo de la lecto-escritura desde el punto de vista de los procesos de apropiación de un objeto socialmente constituido (y no desde el punto de vista de la adquisición de una técnica de transcripción), tratamos de ver si había modos de organización relativamente estables que se sucedían en cierto orden. Ahora sabemos que hay una serie de modos de representación que preceden a la representación alfabética del lenguaje; sabemos que esos modos de representación pre-alfabéticos se suceden en cierto orden: primero varios modos de representación ajenos a toda búsqueda de correspondencia entre la pauta sonora de una emisión y la escritura;

* Publicado antes en E. Ferreiro, 1986b.

luego modos de representación silábicos (con o sin valor sonoro convencional) y modos de representación silábico-alfabéticos preceden regularmente a la aparición de la escritura regida por los principios alfabéticos. Sabemos que cada uno de estos niveles está caracterizado por formas de conceptualización que actúan de la misma manera que cualquier esquema asimilador: absorbiendo la información dada, dejando de lado parte de la información disponible pero inasimilable, e introduciendo siempre un elemento interpretativo propio. El resultado son construcciones originales, tan extrañas a nuestro modo "alfabetizado" de ver la escritura que parecen caóticas a primera vista. Nuestra tarea ha sido (y es aún) la de comprender la "lógica interna" de esos modos de organización, tanto como la de comprender las razones de la sustitución de un modo de organización por otro, es decir, los procesos de construcción del conocimiento en este campo específico.

Fue precisamente tratando de indagar qué clase de objeto de conocimiento puede ser la escritura para el sujeto en curso de desarrollo como encontramos que los grandes problemas cognitivos descritos en otros dominios aparecían aquí nuevamente, sin por ello restarle especificidad a la construcción del sistema de escritura en tanto objeto conceptual. Hay algunos problemas cognitivos que parecen evidentes: por ejemplo, que el niño enfrenta necesariamente problemas de clasificación cuando trata de comprender la representación escrita. Piénsese por ejemplo en todas las dificultades inherentes a la clasificación del material gráfico como tal. Todos nuestros símbolos no icónicos están constituidos por combinaciones de dos tipos de líneas: palitos y bolitas. Pero algunos de ellos son llamados letras y algunos de ellos son llamados números. La misma combinación (por ejemplo, una línea vertical con una línea circular contigua) es llamada letra –como en **b** o **d**– o número –como en **9**. No hay una base conceptual clara para establecer tal distinción. Algo más tarde en el desarrollo, cuando esta distinción ya ha sido establecida, surgen nuevos problemas de clasificación: muchas formas gráficamente diferentes reciben la misma denominación, y son consideradas como equivalentes, aunque no puedan aparecer en contextos intercambiables (ya que, por ejemplo, las letras de imprenta no deben ser mezcladas con las cursivas, en una misma escritura). Hay también problemas de clasificación involucrados en la distinción de los objetos que son los portadores de diferentes tipos de textos significativos, etcétera.

En este trabajo me concentraré en la explicación detallada de sólo uno de los tantos problemas cognitivos que hemos podido identificar en relación con el desarrollo de la lecto-escritura: *la relación entre el todo y las partes que lo constituyen.* Sin embargo, no podré ocuparme de las características de este problema a lo largo de todo el desarrollo sino de las características sobresalientes que aparecen en un período relativamente corto del desarrollo, pero que es suficientemente ilustrativo.

Desde el momento en que una escritura es considerada como un compuesto de partes (y particularmente desde el momento en que se establece lo que hemos llamado la "hipótesis de cantidad mínima"), la coordinación de estas partes con la totalidad constituida comienza a aparecer como problemática. Al comienzo, los elementos gráficos no son más que las piezas necesarias para constituir una totalidad "legible". Las propiedades atribuidas al todo no difieren de las propiedades atribuidas a las partes; un nombre atribuido a la escritura total puede también ser leído en cada uno de los elementos gráficos constitutivos, a pesar del hecho de que cualquiera de estos elementos, tomado fuera de la totalidad, pierde la propiedad de ser significante (porque "con una sola letra no se puede leer"). Es así como repetidas veces hemos encontrado niños que leen su nombre completo en un texto en donde efectivamente dice eso (o en un texto que ellos interpretan como la representación de su nombre) pero piensan que también dice el nombre completo en cualquier parte del nombre escrito.

Algo más tarde, cuando los niños comienzan a controlar sistemáticamente las variaciones en la cantidad de grafías que componen cada escritura que han producido, algunas situaciones privilegiadas les permiten lograr una coordinación momentánea. Por ejemplo, para escribir "gatos" en relación con un dibujo de tres gatitos, los niños pueden contar los gatos y poner tantas letras como gatos hay (y lo mismo ocurre con tarjetas en las que se escribe el nombre de conjuntos de objetos reales: seis letras para un conjunto de seis manzanas, cuatro letras para un conjunto de cuatro tomates, y así siguiendo). En todos estos casos, cada letra representa un objeto, y el todo –la totalidad "legible"– representa el nombre plural. La relación entre las partes y el todo, en esta situación, es comprendida como una relación analógica con los objetos referidos: el todo (es decir, la escritura completa) es una representación del conjunto de objetos, y cada una de sus partes (es decir, cada letra o grafema equivalente) representa uno de los elementos del conjunto. Las propiedades de las partes y las propiedades de la totalidad no son las mismas, pero están relacionadas. Ésta es una solución satisfactoria pero no es estable porque resulta contradictoria

con otra hipótesis muy importante y muy poderosa: la hipótesis de cantidad mínima. Cuando se escribe el nombre de un objeto único, una sola letra no basta y en todos estos casos la relación que guarda cada letra con el nombre escrito permanece opaca.

Es importante señalar que, en el mismo nivel de desarrollo al que nos hemos referido, se pueden obtener dos representaciones diferentes para un nombre plural: cuando los niños comienzan escribiendo el nombre de un conjunto de objetos (es decir, un plural) pueden ajustar el número de letras al número de objetos (con una única restricción: la cantidad de objetos debe ser igual o superior a la cantidad mínima requerida). Pero cuando los niños comienzan escribiendo un nombre en singular, y luego escriben el plural correspondiente (por ejemplo de *gato* a *gatos*) el resultado aparece al observador como muy diferente. Sin embargo, un análisis cuidadoso muestra que es el mismo principio el que está siendo aplicado. De hecho, lo que los niños hacen es esto: si han utilizado tres letras para escribir "gato", el plural se obtiene repitiendo dos o tres veces la misma serie inicial (según sea el número de gatos en cuestión). Cuando *comienzan* escribiendo directamente un nombre en plural, una letra basta para representar un objeto. Sin embargo, cuando han comenzado escribiendo un nombre en singular y *luego* escriben el plural necesitan más de una letra para un único objeto. Es el principio de cantidad mínima el que está siendo aplicado en ambos casos, pero las condiciones de aplicación del principio han variado (ilustración 1).

Resulta claro, por lo que hemos dicho, por qué estos intentos iniciales de coordinación entre el todo y las partes son inestables, y por qué requieren un esfuerzo cognitivo considerable.

Otro tipo de intento de establecer una coordinación entre las partes y el todo está ejemplificado en el siguiente caso: Víctor (5 años 2 meses) necesita por lo menos tres letras para obtener algo "legible"; tratamos junto con él de obtener una buena representación para la palabra *barco*; con una sola letra no es suficiente porque *nomás dice ba*; con dos letras es lo mismo, *nomás dice ba*. Pero con tres letras ya dice *bar-co*. Lo que ocurre en este caso es muy interesante: a un todo considerado como incompleto se le hace corresponder un nombre también incompleto. No es que cada letra represente una parte silábica de la palabra, porque tanto con una como con dos letras dice solamente *ba*; es solamente una manera de justificar que se trata de un "barco incompleto" (un "bar-co" sin "co" no es un barco completo). Pero en lugar de decirnos que alguna parte esencial del barco no está aún allí

Ilustración 1

JAVIER

AOi — gato

oiA — gatito

OAiOA i OAi — gatitos (= 3)

LUCÍA

pato

patos (= 4)

(como podría ser el caso con una representación icónica –diciendo, por ejemplo, que faltan las velas–), el niño hace referencia a una forma lingüística, haciendo uso –pero sin tomar conciencia de ello– del hecho de que esta forma lingüística –es decir, la palabra– está también constituida por la combinación de elementos o partes. Víctor utiliza su conocimiento lingüístico sin tematizarlo.

La noción piagetiana de *tematización* es esencial para comprender esto. Significa que algo que ha sido inicialmente utilizado como un instrumento de pensamiento puede convertirse en un objeto de pensamiento, cambiando al mismo tiempo su estatus en tanto elemento del conocimiento. La historia de la ciencia muestra muy claros ejemplos de casos relativamente tardíos de tematización. Eso ocurrió, por ejemplo, con la noción misma de *estructura* en álgebra. Las estructuras fueron utilizadas mucho antes de que se convirtieran en "objetos matemáticos" como tales, es decir, en objetos cuyas propiedades eran objeto de reflexión.[1]

La tematización implica pues un cierto grado de toma de conciencia.

[1] La primera estructura algebraica tematizada fue el grupo. Gauss y Ruffini, entre otros, utilizaron la noción de grupo sin tomar conciencia de ella. La tematización sólo tiene lugar con Galois (Piaget y García, 1982).

El papel de la tematización en el desarrollo del conocimiento del sistema de escritura es un tema de por sí. Aquí me limitaré a hacer unas pocas observaciones. En el nivel puramente lingüístico hemos podido mostrar cuatro niveles claros de la variación en el estatus psicológico de la sílaba (Bellefroid y Ferreiro, 1979). La tarea que propusimos a los niños era la búsqueda de un nombre dentro de un campo semántico dado cuando se dan una o más sílabas de este nombre, tanto como el problema inverso, es decir, proponer una tarea similar. En un primer nivel la sílaba es utilizada en ciertas circunstancias sin sacar partido de este "saber cómo". Más tarde, la sílaba comienza a actuar como un índice útil para buscar el nombre completo, pero imposible de ser coordinado con otros de la misma naturaleza (dadas dos sílabas del nombre, en lugar de ser coordinadas en la búsqueda de sólo un nombre, cada sílaba desencadena una exploración individual). El tercer nivel es el siguiente: la sílaba se convierte en una parte del nombre, pero en una parte no ordenada. El último nivel consiste en comprender que una sílaba de un nombre no solamente es una parte de él, sino una parte ordenada; que cualquier nombre es un compuesto de partes en un orden dado y no intercambiable; sólo entonces informaciones acerca del orden de las partes con referencia al todo (tales como "comienza con..." y "termina con...") son procesadas tomando en cuenta al mismo tiempo la relación de las partes con el todo y el orden serial, tanto como la posibilidad de producir para otros el mismo tipo de información. Todo este proceso evolutivo es ajeno a la tematización de la sílaba como tal, al "conocimiento sobre" este objeto específico. Pero todo este desarrollo tiene lugar aproximadamente en el mismo período de la constitución del sistema de escritura en tanto objeto de conocimiento. Si hago referencia a ello no es precisamente para defender la idea de que una toma de conciencia relativa a ciertas unidades lingüísticas constituye un pre-requisito para la adquisición de la lecto-escritura, sino más bien para mostrar que la transición del "saber cómo" al "saber acerca de" no es directa: puede implicar una serie no determinada de pasos o niveles (cuántos y cuáles es asunto de investigación empírica, guiada pero no determinada a priori por argumentos puramente especulativos). El llegar a ser consciente de cierto proceso implica siempre una reconstrucción de este conocimiento en otro nivel, y cada reconstrucción toma tiempo, porque implica un gran esfuerzo cognitivo para superar las perturbaciones que deben ser compensadas.

Volvamos al problema de la coordinación entre el todo y las partes constitutivas. Los niños enfrentan este problema no solamente cuando producen una escritura, sino también cuando tratan de interpretar una escritura producida por algún otro. En ambos casos los niños enfrentan este problema no solamente con las letras de una palabra, sino también con las diferentes series de letras que componen un texto más largo, una oración por ejemplo. Los niños pueden dar respuestas sorprendentes cuando tratan de comprender el significado de las partes constitutivas de una oración escrita (Ferreiro, 1978). Incluso aceptando que en el texto completo está escrita una oración completa, los niños no pueden concluir que cada una de las palabras están también escritas, en un orden similar al orden de las palabras emitidas. Las mismas dificultades iniciales que hemos observado en el nivel de la palabra escrita aparecen en el nivel de la oración escrita: la falta de diferenciación entre las propiedades del todo y las propiedades de las partes constitutivas lleva al niño a decir que en cada palabra escrita "dice" la oración completa. A partir de allí, un laborioso proceso tiene lugar, un proceso que va simultáneamente en dos direcciones opuestas pero interdependientes: diferenciación de las propiedades atribuidas a las partes de las propiedades del todo e integración de las propiedades de las partes dentro de las propiedades del todo.

En su búsqueda por este tipo de coordinación, los niños comienzan a considerar de modo diferente los textos escritos. Es quizá la consideración inicial entre "completud" e "incompletud" (a la cual hicimos referencia antes) lo que lleva a la idea de que cada parte de un nombre escrito puede corresponder a una parte de un nombre dicho. No solamente una parte incompleta de la palabra dicha para una parte incompleta de la palabra escrita sino, sistemáticamente, una parte de la palabra dicha para cada parte de la palabra escrita. Es entonces cuando se dan las condiciones para un nuevo tipo de coordinación; la relación entre las partes y el todo, con referencia al texto escrito, no se resuelve hasta que un nuevo tipo de equilibración tiene lugar. Ahora se trata de la consideración de las relaciones entre dos totalidades diferentes: por un lado, las partes de la palabra dicha –sus sílabas– y la palabra misma; por otro lado, las partes de la palabra escrita –sus letras– y la serie de letras como un todo. La búsqueda de la correspondencia uno-a-uno tiene, en el dominio de la lecto-escritura, exactamente las mismas propiedades que en el caso del tipo de correspondencia que está en la base de la equivalencia numérica.

Una vez más, necesitamos ser cuidadosos con respecto a lo siguiente: no pretendo decir que los niños necesitan ser capaces de establecer equivalencias numéricas para llegar a la "hipótesis silábica". Las ope-

raciones cognitivas son la respuesta a problemas reales. Como lo expresaron Piaget e Inhelder (1955:304): "la lógica no es en modo alguno extraña a la vida: la lógica es solamente la expresión de las coordinaciones operatorias que son necesarias para la acción".

Las ocasiones particulares para desarrollar un procedimiento operatorio son variables; dependen de circunstancias cambiantes que pueden variar de un niño a otro. En nuestros estudios longitudinales tenemos niños que claramente aplican a un nuevo dominio (el sistema de escritura) un procedimiento operatorio (la correspondencia uno-a-uno) que ya fue constituido en dominios puramente numéricos. Pero tenemos otros que parecen descubrir esta solución operatoria para resolver un problema de escritura.

En cualquier caso, es importante señalar que la correspondencia uno-a-uno procede, en el caso de un texto escrito, exactamente a través de los mismos pasos que la correspondencia uno-a-uno en el caso de la numeración de una serie de objetos. Al comienzo, los niños se permiten repetir, saltear letras, o tomar más de una letra por vez, para poder llegar al final (tanto como se permiten, cuando están contando objetos, repetir nombres de números, saltear objetos, o dejar de lado alguno de ellos para llegar al número final deseado).

Luego, poco a poco, el procedimiento se hace más riguroso en su modo de aplicación: sólo una sílaba para cada letra, sin repetir sílabas y sin omitir objetos. Cuando la hipótesis silábica se hace tan estricta, comienza a cumplir otra función: en tanto esquema anticipatorio, comienza a controlar la ejecución. Porque al principio del período silábico, la hipótesis silábica sirve para justificar una escritura ya realizada, sin controlar la producción misma. Poco a poco, gana control sobre la ejecución de la acción y, finalmente, en tanto esquema anticipatorio, controla el proyecto de acción (para saber cuántas letras se necesitan lo único que hay que hacer es contar las sílabas de la palabra antes de comenzar a escribir).

No es extraño encontrar que los niños actúan aquí exactamente de la misma manera en que actúan en dominios puramente numéricos. De hecho, están resolviendo el problema de *cuántas* letras para una palabra dada; no están resolviendo otro problema relacionado pero diferente: *cuáles* letras para una palabra dada. Uno de los problemas más interesantes y complejos, específicos al desarrollo que estamos considerando, es que los niños deben resolver tanto problemas de correspondencia **cuantitativa** como problemas de correspondencia **cualitativa.**

En el mismo período en el cual la exigencia interna de cantidad mínima cumple la función de mantener una escritura como un compuesto de partes, otra exigencia interna ayuda a mantener las distinciones cualitativas: para ser "legible" una escritura no puede presentar la misma grafía repetida más de dos veces. Dicho en términos simples: con una sola letra no se obtiene algo legible, pero tampoco se puede obtener algo legible con una serie compuesta por la misma letra repetida tres o más veces. Éste es el principio de "variación interna" que va a la par con el principio de "cantidad mínima". De este modo las partes de una totalidad dada son inicialmente diferenciadas por este requisito de "variación interna" que ayuda a diferenciar las partes entre sí, pero que no resuelve el problema de la función de estas partes en relación con la totalidad. En tanto partes diferentes, puede ser que tengan valores diferentes, pero no se sabe aún exactamente cuáles pueden ser estos valores.

El principio de "variación interna" se aplica a dos niveles diferentes: en una escritura dada, evitando la repetición de la misma letra o del mismo grafema más de dos veces, y en un conjunto de escrituras relacionadas. En este último caso el requerimiento es no tener dos veces la misma serie de letras, porque se necesita alguna diferencia objetiva para poder otorgar diferentes interpretaciones. Un cambio cualitativo muy importante en este desarrollo tiene lugar cuando los niños comienzan a pensar que no se pueden leer cosas diferentes con idénticas series de elementos gráficos. Esto tiene una importancia enorme, porque los medios para diferenciar series de letras relacionadas son a veces muy limitados y, sin embargo, la búsqueda de coherencia interna es tan fuerte que los niños van mas allá de lo que pudiéramos esperar de ellos al tratar de resolver este problema.

Veamos un ejemplo. Algunos niños, en un momento dado de su desarrollo, escriben cualquier nombre con la misma cantidad de letras (esto parece ser uno de los procedimientos para contrarrestar una perturbación: si no se puede encontrar ningún principio general para controlar las variaciones de cantidad, se puede tratar de contrarrestar esta perturbación fijando el número de caracteres de una vez por todas). Algunos de estos niños tienen un repertorio de letras muy limitado. Supóngase un niño que tiene un repertorio de solamente cuatro letras, que necesita cuatro letras para una escritura, y que trata de aplicar el requerimiento de "variación interna", no sólo en una escritura sino también en un conjunto de escrituras relacionadas. La primera escritura se realiza fácilmente: se ponen las cuatro letras diferentes del re-

pertorio, y ya. La siguiente escritura plantea un problema: no se pueden poner menos de cuatro letras, y no se pueden repetir las mismas letras en el mismo orden. La única manera de obtener una diferenciación entre las escrituras, en este caso tan restrictivo, es descubrir que al cambiar la posición relativa de cada una de las letras se están construyendo totalidades diferentes. Éste es un gran logro cognitivo cuando se tienen solamente cuatro o cinco años de edad, porque es el germen de la combinatoria (que, como es bien sabido, es una de las adquisiciones que caracteriza el período de las operaciones formales, es decir algo que tendrá lugar en promedio diez o doce años más tarde) (ilustración 2).

Cuando la hipótesis silábica está en su apogeo, los niños necesitan letras diferentes para diferentes escrituras, tanto como necesitan diferentes letras para una única escritura. Sin embargo, esto no significa que la misma letra representará siempre la misma sílaba. Una A, por ejemplo, puede funcionar como la primera sílaba de un nombre, como la última sílaba de otro, y así siguiendo, independientemente de la pauta sonora de los nombres en cuestión. Es su valor *posicional* el que determina la interpretación dada. Los niños exigen una letra para cada sílaba, pero muy a menudo es cualquier letra para cualquier sílaba.

Ilustración 2: ROMINA

Las letras deben ser diferentes una de otra, pero no es esta diferencia intrínseca la que determina la interpretación dada. Es solamente su valor *posicional* el que es tomado en cuenta. Ésta es la razón por la que hablamos de una pura correspondencia uno-a-uno. No se trata de que una letra (A por ejemplo) reciba solamente valores silábicos relacionados dentro de un conjunto limitado de valores sonoros. Cualquier letra puede representar cualquier sílaba, tal como ocurre en el caso de cualquier objeto cuando se lo está contando en un conjunto: cualquier objeto puede ser el "tercero" en un conjunto, y el "primero" en otro, dependiendo solamente de su posición en la serie, y no de sus propiedades intrínsecas.[2]

Estos niños han encontrado una manera muy satisfactoria de resolver el problema de la relación entre las partes y el todo: para saber cómo escribir un nombre, se comienza por contar las sílabas, y luego se ponen tantas letras diferentes como sílabas hay; cada letra representa una sílaba; las letras ordenadas representan las sílabas ordenadas de la palabra. Sin embargo, esta solución excelente será refutada reiteradamente por la experiencia.

El sistema de escritura que el niño encuentra en el mundo circundante no se acomoda a este esquema asimilatorio. El niño comprende lo que él hace pero no puede comprender lo que los otros hacen. Tampoco puede comprender la información que recibe. Toda la información provista por el medio ambiente es altamente perturbadora en *este* momento; no toda ella era perturbadora antes. Frente a una perturbación, tres tipos de reacciones son posibles (Piaget, 1975 [1978]): se las puede dejar de lado; se las puede compensar localmente; o se las puede asimilar (es decir, compensarlas enteramente por modificación del esquema asimilatorio, alcanzando así un nuevo nivel de equilibración). Cuando son capaces de hacer esto último, los niños abandonan la hipótesis silábica y comienzan a reconstruir el sistema de escritura sobre bases alfabéticas. Pero antes de hacerlo tratarán por todos los medios de conservar los esquemas asimilatorios que tanto trabajo les ha costado construir.

El tipo de análisis que hemos indicado con referencia a la relación entre el todo y sus partes puede también ser hecho con referencia a

[2] No estoy considerando aquí el desarrollo extremadamente interesante, desde un punto de vista psicológico como epistemológico, que tiene lugar cuando las letras empiezan a tener una cierta estabilidad dentro del rango de valores sonoros que se le pueden atribuir a ellas.

muchos otros problemas cognitivos involucrados en el desarrollo del sistema de escritura (problemas tales como: identidad, conservación, construcción de observables, etcétera).

Resulta claro que para comprender el desarrollo de la escritura no se puede invocar, sin más, la espontaneidad del sujeto ni su creatividad. Por supuesto que la espontaneidad y la creatividad existen, pero no se desarrollan en una dirección azarosa. Nuestra tarea es precisamente tratar de explicar esa direccionalidad. De manera similar, tampoco se pueden invocar, simplemente, las influencias sociales o los modelos sociales. Por supuesto que esas influencias sociales y esos modelos sociales existen (sería inconcebible la existencia misma de la escritura sin los usuarios de ella). Sin embargo, también es claro que las influencias y modelos sociales no cumplen la misma función en diferentes momentos del desarrollo: a veces tienen un papel positivo en el proceso de desequilibración (en la medida en que funcionen como perturbaciones); a veces desempeñan un papel igualmente positivo en tanto observables fácilmente asimilables; a veces juegan un papel inhibitorio negativo en el proceso.

Lo que por lo tanto resulta como tarea importante es comprender los mecanismos precisos de tal tipo de interacción, cuyos resultados difícilmente pueden ser caracterizados como la simple reproducción, en un nivel individual, de una realidad social dada. En el desarrollo de la lecto-escritura, considerado como un proceso cognitivo, hay una construcción efectiva de principios organizativos que no solamente no pueden ser derivados directamente de la experiencia externa, sino que son contrarios a ella; son incluso contrarios a la enseñanza escolar sistemática y a las informaciones no sistemáticas. Una teoría completa del desarrollo de la escritura en el niño no puede dejar estos problemas sin resolver. Son precisamente estos problemas los que adquieren un significado preciso y definido dentro del marco teórico de la teoría de Piaget.

3. INFORMACIÓN DISPONIBLE Y PROCESOS DE ASIMILACIÓN EN EL INICIO DE LA ALFABETIZACIÓN*

"Se ha prestado considerable atención a las actividades de dibujo espontáneas de los niños pequeños, pero sus primeros esfuerzos por escribir han escapado a la atención de los psicólogos infantiles. La razón probable de esto es que la escritura, mucho más que el dibujo, es considerada un tema de instrucción escolar. El concepto de la escritura como un proceso de desarrollo en niños de edad prescolar es comparativamente nuevo." Esto fue publicado en 1936, en un artículo firmado por G. Hildreth, a quien consideramos ahora como una pionera en este campo. Sin embargo, el fragmento que antecede sigue siendo válido varias décadas después.

Hildreth analizaba en ese artículo la secuencia de desarrollo que puede observarse en la manera en que los niños escriben el nombre propio. La escritura del nombre propio será también el tema central del análisis que presentamos en este capítulo. Sin embargo, la manera de comprender "la escritura como un proceso de desarrollo" no es la misma. Hildreth focalizaba su análisis exclusivamente en los aspectos *figurativos* de las producciones escritas: control motriz, la utilización del instrumento de escritura, velocidad, tendencia hacia movimientos horizontales o verticales, tendencia a producir unidades discretas, constricción en el espacio, letras correctamente dibujadas, letras correctas para el nombre escrito, inversiones, etcétera.

No cabe duda de que los aspectos figurativos son importantes. Muy a menudo han sido considerados como los únicos aspectos relevantes de las producciones escritas. Sin embargo, desde el inicio de nuestras investigaciones sobre el desarrollo de la escritura, considerado como un proceso psicogenético en el sentido piagetiano, resultó evidente que la focalización en los aspectos figurativos oscurecía aspectos más importantes del desarrollo. Por eso nos vimos obligados a poner los aspectos figurativos en segundo plano para permitir que emergieran los

* Capítulo originalmente escrito en inglés y publicado en W. Teale y E. Sulzby (comps.), *Emergent literacy*, Ablex, Norword, N. J., 1986. Versión en español de la autora.

aspectos *constructivos*. Estos aspectos constructivos son precisamente aquellos que realmente "han escapado a la atención de los psicólogos infantiles" (incluso los influidos por la teoría de Piaget).

El análisis que sigue está completamente centrado en estos aspectos constructivos y ninguna definición puede ser más clara que el análisis mismo. Para comenzar, baste con decir que, después de varios años de investigación en este campo, resulta claro que el sistema de escritura –en tanto objeto socialmente construido– es un objeto de *conocimiento* para el niño. La relación entre la escritura y el lenguaje oral no es comprendida inmediatamente por ningún niño. Incluso aquellos que crecen en un ambiente rico en experiencias con la lengua escrita –como los niños que vamos a analizar en este capítulo– tienen muchos problemas para comprender la relación entre el lenguaje oral y las formas gráficas. Tratando de entender el conjunto de las formas gráficas convencionales y las reglas de composición de este sistema particular de representación, los niños construyen varias hipótesis[1] que no son idiosincráticas sino que están psicogenéticamente ordenadas. No cabe duda de que el desarrollo de las conceptualizaciones sobre la lengua escrita tiene lugar en un ambiente social, pero tanto las informaciones como las prácticas sociales no son recibidas pasivamente por los niños. Cuando ellos tratan de comprender necesariamente transforman el contenido recibido. Más aún, para poder registrar la información, deben transformarla. Éste es el sentido profundo de la noción de *asimilación* que Piaget ha colocado en el centro de su teoría.

En este capítulo vamos a seguir las vicisitudes del desarrollo del conocimiento específico acerca del sistema de escritura que es más estrechamente dependiente de la información provista por el medio ambiente. Para ello hemos elegido como tema central la escritura del nombre propio. Tal como veremos, la información provista por el ambiente (principalmente la familia, en los casos presentados) es a veces rápidamente aceptada, a veces ignorada, y a veces francamente rechazada. Nuestra tarea es comprender por qué ello ocurre.

Seguiremos con mucho detalle la evolución de dos niños. Ambos tienen padres con estudios universitarios, padres para quienes las actividades de leer y de escribir forman parte de la vida diaria y que tienen un genuino interés en el desarrollo del niño (en particular, siguen

[1] Utilizamos aquí el término *hipótesis* en un sentido amplio, para referirnos a ideas o sistemas de ideas construidos por los niños para dar cuenta de la naturaleza y del modo de funcionamiento de un determinado objeto de conocimiento. Por supuesto, los niños pequeños no utilizan estas ideas como hipótesis en el sentido estricto del término.

con gran interés su desarrollo intelectual). Estos niños tienen muchos libros a su alcance: libros comprados para ellos, libros que les son leídos, libros en el escritorio de sus padres, libros que se usan en la casa. Además, hay periódicos, revistas, y cartas que se reciben porque algunos parientes viven en otros países. Estos niños tienen a su disposición papel y distintos tipos de lápices. Más aún, los padres son sensibles a las preguntas de los niños: las estimulan y están dispuestos a responderlas.[2]

Santiago

Santiago es hijo único. Cuando tiene dos años (observación 1 - 2;0) es ya un activo consumidor de cuentos. Su padre le lee casi todos los días, pero Santiago piensa –como todos los niños que tratan de comprender esta situación particular de habla– que se lee en las imágenes. Sin embargo, ya es capaz de hacer una distinción entre el texto y las imágenes, llamando a los textos "lo escrito"; señalando el texto de un libro de cuentos dice –con su habla infantil– *esto está escrito* ("éto ta quito").

Cuando tiene dos años y tres meses (obs. 2) continúa pensando que se lee en los dibujos de los libros, pero comienza a interpretar las etiquetas comerciales. Señalando la etiqueta de una botella de Pepsi Cola, dice: *Aquí dice Pepsi Cola*; luego mira la corcholata y dice: *Aquí también dice Pepsi Cola*. Su madre le pregunta dónde dice eso y él contesta: *En lo azulito* (las letras son azules). La madre le pregunta acerca de la parte que no tiene texto y él contesta: *Ahí no dice*.[3] Dos meses después (obs. 3 - 2;5) Santiago afirma que no se lee en las imágenes sino en los textos *porque hay letras*. El término "letras" es utilizado para las letras pero también para los números, en libros y en otros objetos. Pocos días después (obs. 6 - 2;5) uno de sus amigos está leyendo un libro y Santiago le pregunta: *¿Dónde estás leyendo?* Su amigo –que está en el nivel en el que se encontraba Santiago poco tiempo antes– contesta que lee en los dibujos. Santiago objeta: *No, acá donde hay letras*. Aproximadamente al mismo tiempo tiene lugar el siguiente diálogo entre Santiago y su madre (obs. 5 - 2;5). Santiago pide a su madre que le lea un cuento de gatitos. Con el li-

[2] Participaron en la recolección de los datos que aquí analizamos Ana María Kaufman, Nydia Richero, Nora Elichiry e Irma Ugalde.

[3] Para Santiago las letras ya son objetos sustitutos. Éste no es el caso general en niños de dos años. Véase Ferreiro, 1982, para un análisis de la transición de las letras en tanto objetos a las letras en tanto objetos sustitutos.

bro en sus manos la madre pregunta: "¿Dónde tengo que leer?" y Santiago señala el texto. Indicando la imagen de los gatitos la madre pregunta: "¿Puedo leer aquí?"; Santiago responde inmediatamente: *No, ésos son los gatitos* (con fuerte énfasis en el verbo).

Estos hechos proveen el contexto en el cual tiene lugar una intervención decisiva de uno de los miembros de la familia, una intervención que tendrá consecuencias en el resto de la evolución de Santiago (obs. 4 - 2;5). Santiago quiere escribir y pide algunos modelos; uno de los padres responde escribiendo el nombre de Santiago (con mayúsculas de imprenta) y la primera letra de algunos otros nombres pertenecientes a personas bien conocidas por el niño. Se le dice: "Ésta es la de Santiago, ésta es la de Rubén", etc. Santiago parece muy interesado en esta información; los días siguientes sigue pidiendo ejemplos similares de escritura. Dos días después es capaz de reconocer varias letras utilizando esta "regla de pertenencia" y pide más información del mismo tipo. El resultado es el siguiente: cuando tiene 2 años y 7 meses (obs. 12) Santiago reconoce sin equivocaciones 14 letras diferentes como pertenecientes a personas conocidas. La lista es la siguiente:

R = *la de Rubén* (su padre)	S = *la de Santiago*
P = *la de papá*	C = *la de Carmela*
M = *la de mamá*	E = *la de Ernesto*
A = *la de Anne*	F = *la de Fernando*
I = *la de Irma*	N = *la de Nelson*
L = *la de Luis*	T = *la de Tere* o *la de Teresa*
O = *la de Omar*	G = *la de Gabriel*

Santiago ha establecido una base firme para el reconocimiento de letras. Más aún, es capaz de hacer una distinción entre "la letra de (alguien)" y los textos donde "puede decir" un nombre particular. Veamos el siguiente dialogo con el experimentador.

¿Qué es esto? (S)
La de Santiago.
¿Dice Santiago?
No, la de Santiago.
¿Y ésta? (R)
La de Rubén.
¿Dice Rubén?
No, la de Rubén.

Santiago sabe que la primera letra sola no es suficiente para que "diga" el nombre completo, pero no comprende por qué la gente pone *las letras de otros* para que diga un nombre en particular. Por ejemplo cuando escribimos CARMELA, Santiago reconoce cada una de las letras como *la de Carmela, la de Anne, la de Rubén, la de mamá, la de Ernesto, la de Luis, la de Anne... ¿para qué las pusiste todas juntas?*

Lo mismo ocurre con su propio nombre. Cuando escribimos (lentamente) SANTIAGO, él va diciendo: *la de Santiago, la de Anne, la de Nelson, la de Tere, la de Irma, la de Gabriel, la de Omar.*

¿Por qué las puse todas juntas?
Para que sean tres porque yo cumplo así (mostrando tres dedos).
¿Qué dice acá? (SANTIAGO)
Santiago... y papá se fue a trabajar.
¿Qué más?
Mamá y papá.

La primera situación conflictiva surge entonces: la "regla de pertenencia" permite a Santiago una base sólida para la identificación de las letras (proveyéndole también una razón válida para discriminar entre formas gráficas arbitrarias). Pero una letra sola no es bastante para "decir" un nombre en particular. Se necesitan más letras, pero estas *otras letras* son también propiedad de otras personas. La primera letra le permite predecir qué es lo que dice el texto (la primera letra de la izquierda o de la derecha, como veremos enseguida), pero en cuanto toma la primera letra para anticipar el significado del texto completo, se ve obligado a dejar de lado el hecho de que las otras letras "pertenecen" a otras personas (la de Nelson está allí, pero no dice Nelson; la de Gabriel está allí pero no dice Gabriel; y así siguiendo). ¿En qué medida las letras "de los otros" son parte constitutiva del nombre propio?

Otro problema relacionado es el siguiente: ¿cuál es la razón de la cantidad de letras requeridas para cada nombre? En el caso de su propio nombre Santiago busca una razón (la misma que otros niños también buscan): tantas letras como años tiene o como años va a tener en un futuro próximo (y muy deseable). Sin embargo, si ésta es la razón, ¿por qué hay más letras que las esperadas? ¿Qué más puede "decir" en las letras sobrantes? En el ejemplo que acabamos de presentar, Santiago resuelve el problema agregando "mamá y papá". Durante la misma entrevista le preguntamos nuevamente qué es lo que dice en el texto SANTIAGO, y entonces responde: *Santiago se lavó las manos, se fue a*

jugar y se comió una galletita. Mientras dice todo esto, muestra con el índice varias veces el texto de derecha a izquierda y de izquierda a derecha.

¿Qué podemos agregar a partir de estas informaciones? Obviamente, que Santiago puede desplazarse libremente –de derecha a izquierda y de izquierda a derecha– sobre el texto escrito. Pero esto no es lo más importante. Lo realmente importante es que Santiago encuentra demasiadas letras en ese texto. Es su propio nombre, escrito como los adultos lo hacen, pero se trata de un modelo imposible de ser asimilado por dos razones: en términos *cualitativos*, por la presencia de las letras "de los otros" en el nombre propio; en términos *cuantitativos*, porque hay más letras de las necesarias. Tratando de "absorber" las letras sobrantes, Santiago busca en dos direcciones alternativas: o bien el texto incluye los nombres de personas íntimamente relacionadas consigo mismo (¿y quiénes pueden estar más relacionados con él que papá y mamá?), o bien lo que está escrito incluye cosas que Santiago hace, además de su propio nombre ("papá", y las cosas que papá hace, aparecen como una solución intermediaria).

Ninguna de estas soluciones es satisfactoria, y hay buenas razones para tal insatisfacción. Si lo que está escrito son las cosas que Santiago hace, no se entiende por qué "la letra de Santiago" aparece solamente una vez. Si "Santiago" está escrito una sola vez, ¿qué es lo que está escrito en el texto que permite que "diga" todo lo que Santiago hizo? (Como veremos inmediatamente, Santiago –como todos los niños– piensa que el prototipo de lo "escribible" son los nombres, y particularmente nombres propios.) La otra alternativa tampoco es satisfactoria: si Santiago está en compañía de "mamá y papá", no se entiende por qué las letras de ellos dos no están en el texto.

Esta situación conflictiva no es la única que podemos identificar en este momento del desarrollo. En la misma entrevista tiene lugar el siguiente diálogo:

¿Qué es esto? (letra R)
La de Rubén.
¿La de tu papá es la misma que ésta?
Sí.
Me dijiste que ésta (P) era la de tu papá y que ésta (R) era la de Rubén; ¿puede ser?
Sí, mi papá es Rubén.
¿Por qué tu papá tiene dos letras?

Porque sí.
Anne tiene sólo una, Omar tiene sólo una, Irma tiene sólo una...
Porque sí.
Santiago tiene sólo una...
... (no responde)
¿Cuál es la de tu papá? ¿Una sola o las dos?
Las dos.

Sería tentador concluir que Santiago está pensando en los dos nombres que corresponden a una única persona ("papá y Rubén"); sin embargo, los siguientes datos complementarios muestran que debemos ser precavidos y no lanzarnos rápidamente a tal interpretación. Santiago está hablando con su amigo Gabriel el cual, señalando una P, dice: "Es la de papá." Santiago responde rápidamente: *No es la de papá; es la de mi papá.* (obs. 10 - 2;6, que tiene lugar durante el mismo mes de la entrevista analizada en los ejemplos de diálogo precedentes).

Para Santiago, las letras están vinculadas al nombre de personas, en calidad de propiedad de personas particulares. En esta medida, "papá" puede ser un propietario privilegiado (aceptado como tal). El conflicto se resuelve con una excepción *ad hoc* a la regla general; pero se trata apenas de una solución local y, como ocurre con cualquier solución local, deja la puerta abierta para que el conflicto vuelva a surgir.

Una tercera situación conflictiva también da lugar a soluciones locales: frente a una letra sin propietario conocido, Santiago decide que es la letra *de nadie*: por ejemplo, W es *la de nadie; está al revés de mamá.* (obs. 12 - 2;7).

Hay una cuarta situación conflictiva para la que no llega a elaborarse ninguna solución. La familia ha dado información acerca de propietarios humanos conocidos para letras diferentes, pero la U ha sido presentada como "la de uña", con referencia a la semejanza figural entre ese objeto y la letra U. Durante la misma entrevista que estamos analizando (obs. 12 - 2;7) tiene lugar el diálogo que sigue:

¿Para qué sirven las letras?
Para la gente.
¿Esta (U) es para la gente?
Sí, no... sí, no...
¿Para qué puede ser?
No sé (permanece dudando)
¿Hay letras que no sean de la gente?

No.

¿Todas son para la gente?

Sí.

¿También la de uña?

Sí... no... sí... no... (en voz baja, para sí mismo, dudando y conflictuado).

Resumiendo la situación hasta este punto del desarrollo de Santiago podemos decir que él ha absorbido rápidamente la información provista por la familia, pero la ha reformulado. La familia ha dado información acerca de la primera letra de nombres propios, pero Santiago la ha interpretado como información acerca de propietarios de letras. Cada persona puede tener su propia letra, como parte de su propia identidad; esta letra no puede ser compartida. Por esta razón, cuando la familia le informa que L –previamente identificada como "la de Luis"– es también la letra de Leonardo, Santiago rechaza esta información, muy perturbado (obs. 8 - 2;6).

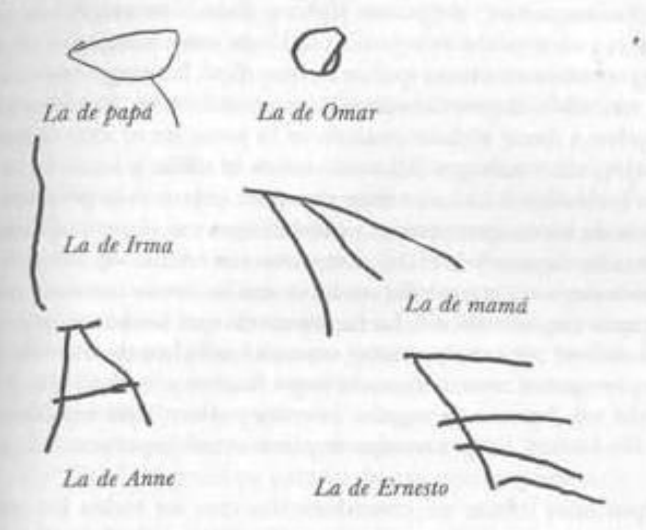
La información provista por el ambiente ha permitido a Santiago encontrar una buena razón para emprender la tarea de discriminación entre las formas arbitrarias de las letras, pero esa misma racionalidad tiene sus propios límites: es molesto (pero no más que eso) aceptar que hay letras "de nadie"; es algo perturbador aceptar que alguien (pero no cualquiera) tiene derecho a dos letras en lugar de sólo una; es mucho más perturbador aceptar que hay una letra "de uña", siendo todas las otras "de gente"; es extremadamente conflictivo aceptar que las letras de los otros forman parte constitutiva del nombre propio. Con toda la información disponible, pero también con todos estos conflictos, Santiago prosigue su exploración sobre la lengua escrita.[4]

¿Cuáles son los procedimientos de interpretación de textos que utiliza Santiago, con toda esa información disponible?[5] Dos procedi-

[4] Antes de proseguir señalemos que en la misma entrevista que constituye un momento clave en su desarrollo, Santiago es capaz de producir, pero con notables dificultades, algunas de las letras que conoce (ilustración 1). Puede también ajustar la orientación espacial de sus interpretaciones para conservar la idea de que las letras son *de gente*. Por ejemplo, delante del texto UIO dice: *la de uña, la de Irma, la de Omar*, pero cuando le preguntamos qué dice en esa serie de letras responde que dice *Omar* (yendo de derecha a izquierda). Señalemos también que, al mismo tiempo, comienza a distinguir entre números y letras: los números son *de nadie* y no son *para leer*. Sin embargo, la distinción entre números y letras no está aún bien establecida porque espontáneamente pregunta: *¿verdad que las letras son números?*

[5] El término *texto* es utilizado en este capítulo para referirnos a series de letras escritas, ya sean en imprenta o en cursiva.

Ilustración 1: SANTIAGO (2 años y 7 meses)



mientos coexisten, lado a lado, sin coordinación entre sí: uno de ellos consiste en tomar la primera letra como letra índice de una persona; el otro procedimiento consiste en tomar el contexto como punto de partida. Dos hipótesis interpretativas diferentes corresponden a estos procedimientos: una de ellas, que solamente están escritos nombres propios; la otra, que están escritos otros nombres (el nombre de los objetos sobre los cuales se encuentra el texto, o el de los objetos dibujados cerca de un texto). Los ejemplos que siguen ilustran ambos procedimientos de interpretación.

Cuando tiene 2 años y 6 meses (obs. 10) Santiago pregunta qué dice en una etiqueta pegada a unos plátanos. Se le informa que "dice Juanita Banana". Una semana después (obs. 11 - 2;6) Santiago observa un taxi en la calle y, señalando el signo que lleva en el techo, dice: *Aquí dice taxi, y en los papelitos de los plátanos decía Juanita Banana.* Jugando con autitos (obs. 12 - 2;7) dice: *Ésa es una cañometa* ("cañometa" es su propia manera de decir la palabra "camioneta"). Alguien le pregunta de qué marca es. Santiago da vuelta al autito, señala las letras que están en la parte de abajo mientras dice *cañometa*. A la edad de 2;7 (obs. 13) le mostramos un libro con figuras de animales, sin texto. El nombra los animales diciendo *es un elefante, es un burro....* Hacemos una

tarjeta con el texto ELEFANTE y la ponemos debajo de la imagen de un elefante. Santiago dice: *Le pusiste elefante.* Entonces cambiamos de lugar la tarjeta poniéndola debajo o al lado de otras imágenes de animales, y preguntando cada vez qué es lo que dice. Santiago cambia el significado atribuido dependiendo del contexto: *león, burro, caballo.* La tarjeta vuelve a decir *elefante* cuando se la pone en el sitio original. La misma tarjeta dice *sillón* cuando está sobre el sillón y cuando se la sostiene con los dedos en el aire dice *pared* (el objeto más próximo).

A través de estos ejemplos es posible observar el procedimiento de interpretación dependiente del contexto, sin tomar en consideración las propiedades cualitativas del texto (o sea las letras mismas, que Santiago es capaz de identificar). La hipótesis de que las letras impresas en un objeto deben ser interpretadas como el nombre de ese objeto persiste aún por varios meses: cuando tiene 3 años y 1 mes (obs. 25) Santiago recibe un juguete de regalo; lo mira y dice: *Aquí hay letras. Dicen lo que es.* De hecho, lo que estaba impreso en el juguete era la palabra MÉXICO.

Es importante tomar en consideración que en todos los ejemplos previos hay una clara diferenciación en la utilización del artículo indefinido: el artículo aparece para referirse al objeto o a la imagen (*es una cañometa, es un elefante...*), pero desaparece cuando Santiago interpreta el texto. En otros trabajos (Ferreiro y Teberosky, 1979, cap. III) hemos podido mostrar que este uso discriminativo del artículo es un indicador de una enorme importancia evolutiva.

Veamos ahora algunos ejemplos del otro procedimiento de interpretación, en situaciones similares y a las mismas edades. Presentamos a Santiago algunas cartas de juego para niños que tienen imágenes con los nombres correspondientes y le preguntamos qué dice en cada una de ellas (obs. 17 - 2;10). Santiago anticipa un nombre propio para cada uno de los textos, usando la primera letra como letra índice y ajustando la dirección de la lectura a esta letra índice: en PAYASO dice *Omar* (de derecha a izquierda); en GITANA dice *Gabriel* (de izquierda a derecha), en NENE dice *Nelson* y en BAILARINA dice *Beto.* Como puede verse, Santiago puede atribuir el nombre propio de un niño al texto que corresponde a la imagen de una bailarina, sin que eso le perturbe. Durante la misma entrevista le presentamos una caja de cigarrillos preguntándole qué dice en las letras. En el texto MARLBORO, Santiago piensa que está escrito *Omar* señalando la O final, y en otro texto similar afirma que está escrito *mamá* señalando la M inicial.

Los dos procedimientos de interpretación que acabamos de ilustrar

pueden ser definidos de esta manera: si se toma en consideración el contexto (el objeto o la imagen), el texto dice "lo que es" ese objeto; si se toma en consideración el texto, lo primero que hay que hacer es buscar el propietario de la primera letra para saber cuál es el nombre propio que está escrito y, en este caso, el contexto debe ser dejado de lado.

A la edad de 2 años 10 meses (obs. 17) registramos algunos intentos no sistemáticos de tratar separadamente con la "regla de pertenencia" ya establecida para letras individuales y la presencia de estas mismas letras en la composición de otros nombres. Por momentos Santiago intenta una descomposición silábica del nombre para anticipar cuántas letras son necesarias: pide tres letras para escribir *San-tia-go* y dos para escribir *Ru-bén* (su padre). En este caso parece claro que las tres letras para su propio nombre tienen un significado diferente (aunque complementario) del anterior "tres porque voy a tener tres años". En la misma entrevista parecería perder la distinción previa entre "la letra de" (alguien) y cuando "dice" (el nombre propio de esa misma persona):

(El experimentador escribe S)
Esa sola dice San-tiago.
¿No se necesitan más?
No.
¿Y ésta? (T)
La de Tere.
¿Qué dice?
Dice Tere.
¿Tere está escrito aquí?
Sí.
(El diálogo continúa en los mismos términos con otras cuatro letras diferentes).

Es interesante señalar que, en este momento de su evolución, en lugar de hacer progresos en la escritura de las letras que ya había empezado a dibujar –pero con muchas dificultades– Santiago empieza a dibujar seudo-letras.[6] Para estas seudo-letras inventa nombres absurdos

[6] En el desarrollo de la alfabetización tenemos que ser cuidadosos en distinguir entre el dibujo de letras y la escritura. Utilizamos el término *escribir* cuando el niño atribuye un segnificado a su producción o cuando el niño mismo utiliza ese término. Las letras pueden ser también tratadas meramente como formas gráficas que los niños tratan de *dibujar*. Algunos niños usan la expresión "hacer letras" diferenciándola de la expresión "escribir".

como propietarios de las mismas (utilizando siempre la fórmula: "es la de..." con nombres inventados). Incluso más extraño resulta observar que empieza a escribir su propio nombre con tres seudo-letras, haciendo entonces una interpretación silábica *San-tia-go*, una sílaba para cada letra (obs. 18 y 19 - 2;11).

¿Qué interpretación podemos dar a esta regresión aparente? No es en modo alguno cierto que Santiago haya olvidado la "regla de pertenencia" previamente establecida; por el contrario, ha ampliado el repertorio de letras reconocidas con esta misma regla. Muy pocos días después (obs. 23) le pedimos que escriba la letra de Rubén, la de uña, la de Beto y la de Ernesto, y dibuja todas estas letras correctamente (ilustración 2).

Nuestra interpretación de estos hechos es la siguiente: Santiago no logra reconciliar la regla de pertenencia con el hecho de que las mismas letras sean usadas para constituir otros nombres; al no lograr resolver el problema, intenta aislar ambos aspectos: una sola letra para cada persona y el nombre completo en esa letra, cuando trabaja únicamente al nivel *cualitativo*. Por otra parte, trata de comprender por qué los adultos utilizan tantas letras para un único nombre, y en este caso trabaja al nivel puramente *cuantitativo*, efectuando sus primeros análisis silábicos de

Ilustración 2: SANTIAGO (2 años 11 meses)



las palabras. (Nuestras investigaciones anteriores nos han mostrado la gran importancia que tiene, en el desarrollo de la alfabetización, la construcción de la hipótesis silábica.) Las seudo-letras que inventa le permiten una disociación momentánea entre los aspectos cuantitativos y cualitativos de la producción escrita (ya que los aspectos cualitativos están tan íntimamente ligados a la regla de pertenencia).

Sin embargo, esa disociación no puede ser una solución. Santiago sabe muy bien que los adultos escriben con "letras de veras". Un nuevo intento para coordinar los aspectos cuantitativos y cualitativos se observa cuando comenta espontáneamente lo siguiente: señalando una O dice *es la o de Omar, ooooo-mar*, señalando una C dice *es la ca de Carmela* (obs. 20 - 2;11). Así, las letras comienzan a ser algo más que la letra de alguien: empiezan a asumir el valor sonoro de la primera sílaba del nombre.

Las dos observaciones siguientes muestran claramente que Santiago no está dispuesto a dejar de lado la idea de que las letras no pueden ser compartidas. Santiago dibuja una especie de P y dice: *Es la de papá*. Su madre le dice que también es la letra de Paula. Santiago, perturbado y perplejo al mismo tiempo, busca una solución de compromiso: señalando la parte circular de la letra dice *la de papá* y señalando la parte recta de la misma letra dice *la de Paula* (obs. 24 - 3;0). Prefiere dividir la letra en dos partes para poder atribuir un nombre a cada parte antes que aceptar la misma letra para dos nombres diferentes. Un mes después (obs. 27 - 3;1) Santiago se niega a aceptar que la letra de Ana pueda ser la misma que la de Anne (a pesar de la semejanza sonora entre ambos nombres). Tampoco puede aceptar que la Z pueda ser la letra de zorro porque *es la de Nelson*.

¿Cuánto tardará Santiago en aceptar que una misma letra puede pertenecer a varios nombres? Exactamente un año calendario. Solamente cuando tiene 3 años y 7 meses (obs. 40) comienza a preguntar –primero con resignación y luego con genuino interés– *¿De quién más es esta letra?*

¿Por qué Santiago absorbió tan rápida y ávidamente la información provista por la familia acerca de la manera de identificar las letras y por qué rechaza tan obstinadamente la información también provista por la familia acerca de la pertenencia de las letras a más de un nombre propio? Estamos aquí en el centro de nuestro problema. Ninguno de los clásicos "factores" puede ser invocado. Santiago no ha perdido interés en comprender la escritura (más bien lo contrario). Tiene un desarrollo precoz (construye la noción de invariancia numérica a los 4

años 1 mes, es decir, mucho antes de la edad promedio). No hay presiones familiares ni escolares que lo obliguen a ir aún más rápido. Pero aunque sea un niño extremadamente inteligente y estimulado, Santiago no puede evitar las regulaciones cognitivas que son básicas a cualquier reorganización en este dominio. Santiago no puede aceptar que una letra pertenezca a más de una persona porque esto desorganizaría todo el sistema construido. La regla de pertenencia (que, como hemos visto, fue provista por la familia en términos de la letra inicial de nombres propios, pero asimilada por Santiago como letras con un único propietario cada una) le permite encontrar una buena razón para comenzar la tarea de discriminación entre formas gráficas arbitrarias. Además, esta regla le permite saber lo que dice en un texto utilizando la primera letra como índice. Si una letra pertenece a más de una persona no se puede anticipar lo que dice en un texto, incluso después de una exploración meticulosa de las letras mismas. Es esto lo que actúa claramente como desorganizador, y ésta es probablemente la razón profunda de los esfuerzos de Santiago para evitar la intrusión de un elemento perturbador de tal magnitud.

Esto, sin embargo, no nos permite explicar por qué Santiago absorbió tan rápidamente el primer tipo de información. Pero nosotros sabemos, a partir de investigaciones previas, que los nombres (y muy particularmente los nombres propios) son el prototipo de "lo escribible". Los niños pequeños pueden dudar acerca de la posibilidad de escribir otras clases de palabras pero están seguros acerca de los nombres (Ferreiro, 1982).

En nuestra interpretación, la manera en la cual la familia dio información acerca de las letras pudo ser fácilmente asimilada porque corresponde a una idea infantil bien establecida. Esto implica que la manera en que se da la información determina sus posibilidades de asimilación. Para poder ser asimilada, la información debe ser integrada a un sistema previamente construido (o a sistemas en proceso de construcción). No es la información, de por sí, la que crea conocimiento; el conocimiento es el producto de la construcción de un sujeto cognoscente. Santiago nos muestra cuán difícil puede ser esta construcción de conocimiento, a pesar de toda la información disponible.

Volvamos una vez más a la historia de Santiago. Antes de ser capaz de aceptar que una letra pertenece a dos nombres diferentes tenemos los datos que siguen. Cuando tiene 3 años y 2 meses (obs. 26) vuelve a la idea de que una sola letra no basta para "decir" un nombre. Conserva la idea de que los textos impresos sobre los objetos "dicen" su

nombre. Trata de componer algunos nombres escritos haciendo una correspondencia entre la cantidad (o el tamaño) de las letras con el tamaño de los objetos referidos. Los ejemplos que siguen muestran cada una de estas características (obs. 26 - 3;2).

1] (Presentamos a Santiago un conjunto de letras de plástico.)
La de mamá (M), *la de Omar* (O), *la de Gabriel* (G), *la de Santiago* (S) (Pone todas las letras en una línea; agrega una I.)
La de Irma. Dice Irma (señalando el texto compuesto MOGSI).
Si ponemos ésta dice Anne (MOGSIA).
¿Y así? (sacamos la A, dejando MOGSI).
Dice Irma.
¿Y así? (sacamos la I, dejando MOGS).
Dice Santiago.
¿Y así? (G sola).
Dice Gabriel pero... ¿con una sola letra? Le ponemos la de Diego y la de Anne (GDA).
¿Ahora dice Gabriel?
No, le faltan más. (Agrega S, el resultado es GDAS.) *Así ya está. Así ya dice Gabriel. Gabriel con Santiago.* (Al decir *Gabriel* señala de izquierda a derecha y al decir *Santiago* señala de derecha a izquierda). *Porque Gabriel siempre juega conmigo.*

2] (Presentamos a Santiago una tarjeta con el dibujo de un perro y un texto debajo.)
¿Qué es esto?
Un perro.
¿Qué le pusieron acá? (señalando el texto)
Perro, lo mismo que se llama.

3] ¿Cómo se llama el nenito que nació en tu casa? (su primo).
Se llama Paulito.
¿Cuál de todas estas letras puede ser la de Paulito?
Esta chiquita (una pequeña x, la más pequeña en el conjunto de letras de plástico).
(Le sugerimos el siguiente juego: hay tarjetas con dibujos y él debe buscar los textos que mejor vayan con cada dibujo. Le mostramos el dibujo de tres gallinas y un pollito) ¿Qué le podemos poner a éstos?
Pollito y gallinas... Éste para el chiquito (eligiendo un texto con dos letras solamente).

¿Para el pollito?

Sí.

¿Y para las gallinas?

Uno grande.

¿Uno o muchos para las gallinas?

Muchos; éste, éste, éste (elige tres textos que tienen más o menos la misma longitud, con 8 o 9 letras cada uno). *Éste para éste, éste para éste, éste para éste.* (Pone cada texto debajo de cada gallina; pone luego el texto de dos letras debajo del pollito).

¿Qué dice todo junto?

Gallina y pollito... son amigos.

¿Dónde dice que son amigos?

Tu-qui-ti-qui (una sílaba sobre cada texto; son sílabas sin sentido; trata de evitar la situación y se niega a seguir con el juego).

Los datos que acabamos de presentar son muy reveladores. Ya hemos citado la expresión filosófica de Santiago cuando tenía 3 años 10 meses: *Aquí hay letras. Dicen lo que es.* Ahora se agrega esta otra expresión, también filosófica: las letras dicen *lo mismo que se llama* (el objeto). Ésta es sin duda una de las funciones específicas atribuidas a un texto escrito por los niños pequeños (Ferreiro, 1982).

Las letras sirven para representar esa propiedad fundamental de los objetos que el dibujo no permite representar, sus nombres. Se trata de una función extraña para nuestra manera habitual de considerar el sistema de escritura como un modo de comunicación, pero es *una función de un sistema de representación por oposición a otros sistemas de representación.* De hecho, los niños comienzan (a veces simultáneamente, como lo hace Santiago) tratando con tres diferentes sistemas de representación: dibujos, letras y números. Uno de sus problemas es comprender cuál es la especificidad de cada uno de esos sistemas por oposición a los otros en tanto sistemas de representación (es decir, qué es lo que permiten representar, qué es lo que no pueden representar, y de qué manera representan aquello que permiten representar).

Habiendo aceptado nuevamente que una sola letra no es suficiente para "decir" un nombre, Santiago debe aceptar que las letras "de los otros" participan en la constitución de su propio nombre. ¿Pero cómo es posible comprender esta participación? Santiago comienza a elaborar la siguiente idea: las letras "de los otros" participan en tanto "acompañantes" para llenar el requisito de la cantidad mínima de letras (4 letras es lo que Santiago requiere como mínimo en este momento de la

evolución). Es la primera letra (la primera de la derecha o de la izquierda) la que da su valor al todo. Con las mismas letras –simplemente agregando o sacando una de ellas– se obtiene un nombre diferente escrito.[7]

Cada letra es entonces considerada desde un doble punto de vista; o bien como "otra letra" (cualquier letra) que asegura el requisito de cantidad mínima para permitir un acto de lectura, o bien en tanto letra particular, en posición inicial, cuyo valor cualitativo determina la interpretación del texto completo. Dependiendo de su posición en la serie una letra puede asumir su valor cualitativo o un valor meramente cuantitativo. Éste es el primer intento exitoso de conciliar las propiedades cuantitativas y cualitativas. La coordinación entre ambos tipos de propiedades es un hecho crucial en el desarrollo de la alfabetización.

¿Qué ocurre, entre tanto, con el nombre propio de Santiago? Cuando tiene 3 años y 6 meses (obs. 37), Santiago comienza a firmar sus propios dibujos (ilustración 3). Escribe de izquierda a derecha pero lee en cualquiera de las dos direcciones. Esta "firma" se compone de tres o cuatro letras, seguidas de una raya y un punto que son interpretados por Santiago como *es cuando terminó* (Santiago es uno de los raros casos que, en este nivel de su desarrollo, utiliza signos de puntuación). Cuando escribe su nombre con tres letras lo lee silábicamente: *San-tia-go* (señalando y emitiendo una sílaba para cada letra); cuando lo escribe con cuatro letras mantiene la descomposición silábica del nombre pero agrega *lo hizo* para la letra sobrante (*San-tia-go-lo hizo*, cuando comienza por la izquierda, o bien *lo hizo San-tia-go*, cuando comienza por la derecha). Las variaciones en la cantidad de letras parecerían estar relacionadas con las siguientes consideraciones: Santiago prefiere cuatro letras como el mínimo requerido para su nombre escrito, pero cuando hace un análisis silábico de su nombre (análisis que le

[7] Aunque no estamos tratando aquí con los datos acerca de la identificación de números, es interesante señalar que pocos meses después (obs. 41 - 3;7) este procedimiento de composición de nombres es aplicado también a los números. Santiago, a los 2 años 7 meses, rechazaba los números como siendo "para leer", pero los acepta un año después. Jugando con letras y números de plástico compone la serie EY187, y piensa que allí dice *Ernesto*. Agregando una N (NEY187) *dice Nelson*. Modificando la serie de esta manera Y187 dice *siete*, la serie GNEY18 dice *ocho*. Parecería evidente que los diferentes sistemas de representación no se construyen aislados unos de otros, sino con múltiples interacciones entre sí (incluyendo interferencias). Señalemos que la interpretación "siete" para la serie Y187 no fue forzada por el hecho de la imposibilidad de encontrar un propietario para la Y, porque en ese momento el repertorio de letras índice utilizado por Santiago se había ampliado considerablemente: la Y era identificada como *la letra de Yolanda*.

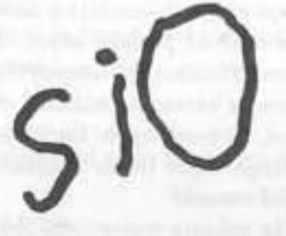
Ilustración 3: SANTIAGO (3 años 6 meses)



permite interpretar cada uno de los elementos constitutivos) descubre que debe poner sólo tres. Las oscilaciones entre ambos criterios se reflejan en las variaciones en la cantidad de letras.

Cuando tiene 3 años y 9 meses (obs. 44) pone tres letras para su propio nombre, pero en ese momento las tres son pertinentes y no sólo la primera: escribe SIO, una letra para cada una de las sílabas de *San-tia-go* (ilustración 4).

Ilustración 4: SANTIAGO (3 años 9 meses)



A los 3 años 10 meses (obs. 48) le pide a alguien de su familia que le escriba su propio nombre, y luego intenta leerlo silábicamente, "alargando" la parte final lo más posible: *San-tia-g-o*. Logra interpretar así las cuatro primeras letras (SANT) y luego tacha las cuatro letras residuales (IAGO).

Santiago enfrenta así una nueva situación conflictiva. Una vez más, rechaza la información provista por el ambiente familiar. Pero esta vez las razones para rechazar la información son diferentes, y es preciso comprenderlas para tener una idea cabal del desarrollo que estamos presentando. Santiago ha hecho un gran progreso en su desarrollo: tratando de comprender el significado de cada una de las letras que componen su propio nombre, lo ha dividido en sílabas y ha atribuido a cada letra el valor de una sílaba.[8] Al hacer esto, por primera vez Santiago está vinculando específicamente las partes del nombre escrito con las partes del nombre emitido oralmente.

Este tipo de análisis silábico no se limita al nombre propio. A la misma edad (obs. 44 - 3;9) recogemos los siguientes datos: le pedimos que busque tarjetas escritas que "vayan bien" con diferentes imágenes y Santiago intenta varias veces una justificación silábica de los textos que elige. Por ejemplo, una tarjeta con el texto LA sirve para *si-lla* porque tiene dos letras para dos sílabas; BO sirve para *si-llón* por la misma razón; GATO puede servir para *per-so-nas*, utilizando esta vez G para la primera sílaba, A para la segunda, y las dos letras restantes para la tercera sílaba; SILLA puede servir para *pa-ya-so* utilizando un procedimiento similar al anterior.[9] Este análisis silábico es puramente cuanti-

[8] Para un análisis más detallado de los problemas cognitivos involucrados en el comienzo del período silábico véase el capítulo 2 de este libro.

[9] Cuando los niños utilizan el análisis silábico para *justificar* una elección ya hecha, intentan a menudo una solución de compromiso tal como lo hace Santiago en los últimos dos casos (GATO y SILLA).

tativo, porque Santiago no presta ninguna atención a ninguna letra en particular (por ejemplo en SILLA anticipa *payaso* a pesar de que ese texto comienza con su propia letra). Este análisis silábico coexiste con otros posibles criterios de interpretación, en particular con la posible correspondencia entre la cantidad de letras y el tamaño de los objetos referidos. Así, por ejemplo, Santiago piensa que el texto para la imagen del elefante debe tener *muchísimas letras* porque el elefante es *¡lo más grande del mundo!*

Durante la misma entrevista pedimos a Santiago que escriba los carteles con los nombres de frutas y vegetales para un mercado de juguete y dice: *Mejor escribiré hablando*, entendiendo por ello el emitir silábicamente las palabras mientras las escribe. Cuando dice una sílaba escribe una letra: por ejemplo, *io* es lo que escribe para *pi-ña*. Pero a veces solamente una parte de una letra es utilizada para representar una sílaba: cuando Santiago quiere escribir *na-ran-jas* escribe *Si*, correspondiendo la S a la primera sílaba, la parte recta de la *i* a la segunda y el punto de la *i* a la tercera sílaba. Los textos escritos que produce son entonces –en este caso como en todos los otros– imposibles de ser interpretados si no conocemos el proceso de construcción.

Este juego del mercado lo interesó tanto que dos días después juega espontáneamente sin nuestra intervención. Esta vez escribe textos con cuatro o cinco letras que luego justifica silábicamente, pero logra aislar algunos fonemas cuando trata de llegar al final de sus producciones (obs. 45 - 3;9). Por ejemplo, lee *ca-la-ba-z-as, na-ran-ja-s, man-za-n-as.* La hipótesis silábica (o sea que cada letra tiene el valor de una sílaba) no puede aún ser aplicada para controlar la producción; es utilizada solamente para justificar una producción ya hecha. Ninguna de las letras que Santiago utiliza en ese caso son pertinentes para las sílabas que representa (en lo que respecta a la correspondencia sonora convencional).

Algunos otros hechos relevantes tienen lugar durante este mismo período. Recordemos que cuando Santiago tenía 2 años y 7 meses cualquier texto cambiaba de significación según la imagen más próxima (en el texto escrito ELEFANTE era posible leer "león", "burro", etc.). Cuando tiene 3 años y 9 meses la situación ha cambiado: una vez que se ha otorgado cierta interpretación a un texto, el significado atribuido se conserva a pesar de los cambios de lugar que sufra el texto (obs. 44):

(El texto SILLA fue atribuido por Santiago al dibujo de un payaso. Le preguntamos si es posible poner la misma tarjeta a otro payaso.)

Sí.

¿Qué va a decir?

Payaso, lo mismo.

(El texto GATO había sido atribuido a la imagen de una silla; lo ponemos bajo la imagen de unas personas.)

¿Qué dice ahora?

Silla.

¿Éste (texto DUC, que había sido atribuido a un tigre) no sirve para éste (imagen de un lechero)?

No, porque dice tigre y eso no es tigre.

¿Si lo ponemos aquí no va a decir lechero?

No, no va a decir.

Algunos meses antes también registramos comentarios espontáneos como los siguientes: *Chu-rri-to...cha-rri-to...cho-rrito... tienen las mismas letras* (obs. 29 - 3;3); *Asa y taza tienen las mismas letras* (obs. 30 - 3;4). Santiago comienza a mostrar gran interés por utilizar la máquina de escribir. Explorando ese instrumento descubre que las letras tienen dos formas (mayúsculas y minúsculas) y comienza a hablar de *la otra de Nelson, la otra de Anne* (obs. 31 -3;4).[10]

A la misma edad en la cual demuestra conservar el significado atribuido a un texto a pesar de las variaciones en el contexto, Santiago llega espontáneamente a una deducción muy importante: si las letras son las mismas (todas ellas, y no solamente la primera) debe decir lo mismo. Esta conclusión la aplica tanto a los números como a las letras. Cuando tiene 3 años y 10 meses Santiago observa los precios de dos productos comerciales (dos latas del mismo producto) y dice: *Tienen los números iguales, cuestan lo mismo* (obs. 48). Tres días después observa las etiquetas de dos latas de café y hace el siguiente comentario: *Tienen las mismas letras, dicen lo mismo* (obs. 49).

Cuando está próximo a cumplir 4 años, Santiago parecería tener todos los elementos que le van a permitir comprender la naturaleza del

[10] El trabajo con la máquina de escribir tiene otras consecuencias y un nuevo efecto disruptor en la organización de los números y letras. Por ejemplo, antes de que la *e* se convierta en *la otra de Ernesto* llama a esa letra *el número de Ernesto* (obs. 28). Otras confusiones entre números y letras se deben a similitudes figurales. Por ejemplo, encontrando el número 6 al frente de un edificio dice *tiene la letra de Gabriel* (obs. 31). En otra situación hace este comentario: *la o de Omar a veces es cero* (obs. 33). Hasta los 3 años y medio las minúsculas de imprenta cuya forma es muy diferente de las mayúsculas (por ejemplo *a* y *g*) son denominadas *letras de la máquina* pero a veces son denominadas *números que están en la máquina* (obs. 37).

sistema alfabético de escritura. Está en un período definido de reorganización de sus propias hipótesis acerca de la naturaleza del sistema. Ya sabe que es necesario mirar todas las letras que componen un texto y no solamente la primera; es capaz de conservar el significado atribuido a un texto a pesar de cambios en el contexto; ha logrado hacer deducciones lógicas de la mayor importancia (si *tienen las mismas letras, dicen lo mismo*, aunque no se sepa qué es lo que dice el texto exactamente); ha construido la hipótesis silábica (cada letra representa una sílaba), una hipótesis que nadie le ha enseñado, una hipótesis que Santiago ha construido para sí mismo, como lo hacen todos los niños que hemos podido estudiar. Esta hipótesis silábica permite a los niños comenzar a comprender las relaciones entre la totalidad construida (el nombre escrito) y sus partes constitutivas (sus letras en un cierto orden), permitiéndoles empezar a comprender la relación entre las letras y los sonidos del habla.

Sin embargo, esta misma hipótesis silábica hace surgir nuevos conflictos, particularmente con el nombre propio tal como los adultos lo escriben. Cuando trata de leerlo silábicamente, Santiago sigue encontrando que hay letras sobrantes en su propio nombre. A pesar de esto, su nombre escrito es tal como es, y resiste a la hipótesis silábica de Santiago obligándolo, finalmente, a realizar otro tipo de análisis de la palabra para dar cuenta de todas las letras. Cuando tiene 4 años 1 mes (obs. 52), Santiago intenta varias lecturas de su nombre escrito convencionalmente, salteando siempre algunas letras intermedias para poder llegar hasta el final. Por ejemplo;

S A N T I A G O (escritura del adulto)
S- a- n- tia- g ——— *o* (intentos de interpretación)
S- an- tia- g ——— *o*

Como siempre encuentra algunas letras sobrantes abandona el intento y lee sin detenciones en lugar de señalar letra por letra: comienza a emitir la palabra con el dedo sobre la primera letra, sigue sin detenerse y termina haciendo coincidir el dedo y la voz sobre la última letra.

En este momento Santiago es perfectamente consciente de la diferencia entre lo que él hacía antes, cuando trataba de predecir el significado de los textos, y lo que ahora está tratando de hacer. Consideremos el siguiente diálogo (obs. 52 - 4;1):

(Le mostramos una caja de cerillos señalando el texto.)
Letras.
¿Qué dicen esas letras?
No puedo leer.
Pero puedes adivinar...
No, no puedo adivinar.
Antes adivinabas, ¿te olvidaste cómo adivinar?
No me olvidé pero ahora soy grande.

En la misma época es capaz de recortar el primer fonema de varios nombres: "león" comienza *con /l/*, "perro" comienza *con /p/*. Y muy poco tiempo después (obs. 54 - 4;3), puede identificar de una manera nueva las letras que ya conocía:

R = *la /rr/, para poner Rubén*
D = *la /d/ de Diego*
J = *la /j/ de Juan*
T = *la /t/ de Tere y de toro*

En estos momentos recolectamos entre sus papeles algunas hojas con nombres propios escritos con todas las letras que corresponden pero sin respetar el orden lineal (obs. 53 - 4;3). Santiago comienza de izquierda a derecha pero a veces en la parte de arriba de la página y a veces en la parte de abajo; cuando alcanza el borde del lado derecho de la página a veces regresa al lado izquierdo o bien continúa de derecha a izquierda, encima o debajo de las letras precedentes.

A partir de este momento sus progresos son muy rápidos: tres meses después Santiago escribe cartas y diferentes tipos de texto que no vamos a analizar aquí. Su nombre aparece siempre bien escrito, si dejamos de lado los aspectos figurales: cuando alcanza el límite de la página continúa de derecha a izquierda y la letra inicial aparece a veces mal orientada (ilustración 5).

Esta última observación nos permite enfatizar la distinción necesaria entre los aspectos constructivos y los figurativos en las producciones escritas de los niños. Desde el punto de vista figurativo, las producciones escritas de Santiago son aún bastante deficientes (y lo serán aún por varios meses más). Pero desde el punto de vista constructivo, sus producciones son perfectas. A pesar de que Santiago escribe a veces de derecha a izquierda o de abajo hacia arriba, que la orientación de algunas de las letras es incorrecta y que la organización del espacio

Ilustración 5: SANTIAGO (4 años 6 meses)

gráfico es imperfecta, desde los 4 años y medio Santiago escribe según los principios alfabéticos, sin residuos silábicos y utilizando las letras con el valor sonoro convencional (con variaciones ortográficas compatibles con el sistema, aunque no siempre correspondan a la ortografía convencional de cada palabra).

Mariana

La evolución de la niña que vamos a analizar ahora es diferente de la de Santiago. Ella también pertenece a una familia que proporciona mucha estimulación relativa a la alfabetización. Tiene una hermana varios años mayor que ella y, desde los dos años, la familia le lee cuentos. Mariana también comienza con la idea de que lo escrito son nombres (en particular nombres propios) como se muestra en los primeros datos que tenemos de ella:

1] Mariana toma un libro sin imágenes; lo abre y señalando con su mano a través de la página, de arriba hacia abajo dice: *Acá dice Caperucita Roja*; da vuelta a la página, repite el mismo gesto y dice: *Acá dice lobo*; en otra página, con el mismo gesto: *Acá dice abuelita* (obs. 1 - 2;11).

2] Toma la agenda de teléfonos de su madre y le pregunta: *¿Te lo leo?*: Va siguiendo las líneas de una página a otra mientras emite nombres propios (obs. 2 - 3;0).

3] Su madre está escribiendo y Mariana le dice: *¿Me prestas tu escribir?* La madre le da la lapicera y Mariana dibuja una línea ondulada en una tarjeta; su madre le pregunta qué dice allí y Mariana contesta: *Dice Valeria* (el nombre de su hermana). *¿Te hago otra persona?*, hace una línea similar y luego comienza otra actividad dejando esa línea sin interpretación (obs. 2 - 3;0).

De la misma manera que Santiago al comienzo de su evolución, Mariana piensa que es posible leer (o contar) en las imágenes tanto como en el texto de un libro (obs. 2 - 3;0). Cuando trata de leer, señala las líneas escritas, a veces de izquierda a derecha y a veces de derecha a izquierda.

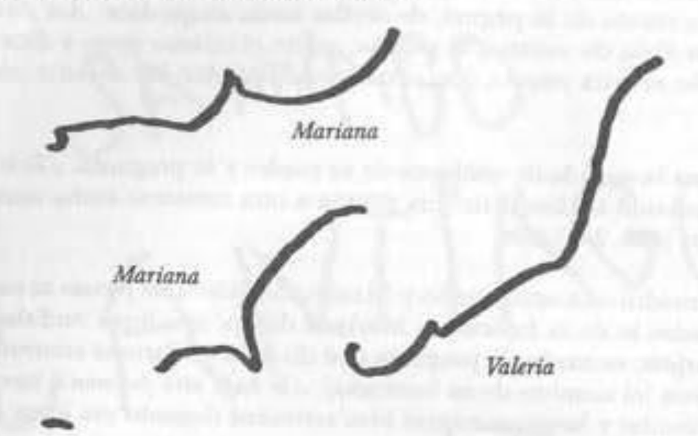
Cuando tiene 3 años y 2 meses (obs. 4), le pedimos que escriba su nombre. Dibuja varias líneas onduladas con diferentes colores y dice que en cada una de ellas está escrito *Mariana*. Espontáneamente agrega líneas similares en donde dice *Valeria* (su hermana) y, refiriéndose a una línea pequeña que ha quedado aislada piensa que allí dice *Alejandrita* (su primita) (ilustración 6). No reconoce su propio nombre escrito en mayúsculas de imprenta.

Algunos meses después (obs. 7 - 3;6) Mariana dice que sabe cómo escribir su nombre: dibuja 5 letras mayúsculas (PSQIA) mientras repite *Mariana* varias veces (ilustración 7).

Entonces cubrimos parte de este texto para ver de qué manera Mariana interpreta las partes visibles, preguntando cada vez "¿qué dice aquí?"[11] Sus respuestas son las siguientes:

[11] Ferreiro y Teberosky, 1979, cap. VI, para un análisis evolutivo detallado de las respuestas que se obtienen utilizando este procedimiento.

Ilustración 6: MARIANA (3 años 2 meses)



PS///
Dos Mariana
//QIA
Tres Marianas
PSQIA
Muchas

Ella muestra, pues, indiferenciación entre las partes y la totalidad: todas las letras constituyen su nombre, pero su nombre está también en cada una de las letras.

Dos meses después (obs. 8 - 3;8) su madre escribe una carta postal para la abuela. Cuando está terminada le entrega la tarjeta postal a Mariana diciéndole: "Pon tu nombre aquí." Por primera vez Mariana insiste en que su madre escriba su nombre en otro pedazo de papel y lo copia con mucho cuidado, borrando varias veces y reescribiendo hasta que está satisfecha con el resultado. (El modelo provisto por la madre era en mayúsculas de imprenta.)

Santiago asistía a un jardín de niños sin ninguna instrucción específica acerca de la lengua escrita, pero Mariana asistía a uno donde comenzaban con ejercicios de escritura (con caracteres script). Un día, regresando de la escuela, Mariana dice: *Mi maestra ya aprendió a escribir mi nombre.*

Ilustración 7: MARIANA (3 años 6 meses)

Antes de proseguir con la evolución del nombre escrito necesitamos agregar algunos datos complementarios. Al igual que Santiago, Mariana piensa que en los textos que acompañan las imágenes de unas cartas para jugar "tiene que decir cuál es el nombre". En todos los casos anticipa nombres sin artículos, tomando en cuenta la imagen: por ejemplo, en GITANA dice *niña*, en NENE dice *niño*, etc. (obs. 7 - 3;6). Cuando le ofrecemos algunas imágenes y textos que pueden ser pegados en una página, sin necesidad de ninguna instrucción ella pega algunos textos cerca de las imágenes diciendo: *voy a pegar el nombre*. No pone ningún texto para las imágenes que ya tienen letras incluidas (por ejemplo, la imagen de un envase comercial), porque *ya tienen nombres*. Al elegir los textos presta atención a la longitud del texto con respecto a la imagen, sin prestar atención a las letras mismas. Si dos textos diferentes son atribuidos a imágenes que reciben la misma denominación, esos dos textos dicen el mismo nombre, a pesar de las diferencias objetivas (obs. 10 - 3;9). Espontáneamente comienza a hacer análisis silábicos de alguna manera relacionados con el acto de escritura: *Ya sé cómo escribir cinturón, cin-tu-rón*, haciendo al mismo tiempo gestos de escribir con el índice en el aire. Su madre la pregunta cómo escribe su nombre y ella, repitiendo el mismo gesto, dice: *Ma-ria-na* (obs. 9 - 3;8).

Este procedimiento de recorte silábico aparece claramente en la siguiente entrevista (obs. 10 - 3;9). Le presentamos a Mariana una hoja de papel en la cual hay figuras recortadas y pegadas pidiéndole que ponga "los nombres" en el papel. Mariana escribe dos letras mientras dice *cu-chara* (ilustración 8): No está satisfecha porque la longitud del texto no coincide con la longitud de la imagen y por eso agrega algunas letras. Escribe de izquierda a derecha, pero lee de derecha a izquierda, *cuchara*, con un señalamiento continuo. Lo mismo ocurre con la imagen siguiente: dibuja dos letras que corresponden a *ta-za* (una letra para cada sílaba); observa la relación entre la longitud de la imagen y la del texto y dice: *No, falta mucho* y agrega letras hasta que ha-

Ilustración 8: MARIANA (3 años 9 meses)



ya coincidencia con los extremos del dibujo. Tratando de leer –de derecha a izquierda– intenta varias interpretaciones sin éxito; *ta-za-...taaaaza...taaazaaa....* Abandona la tarea sin haber obtenido una interpretación que la satisfaga.

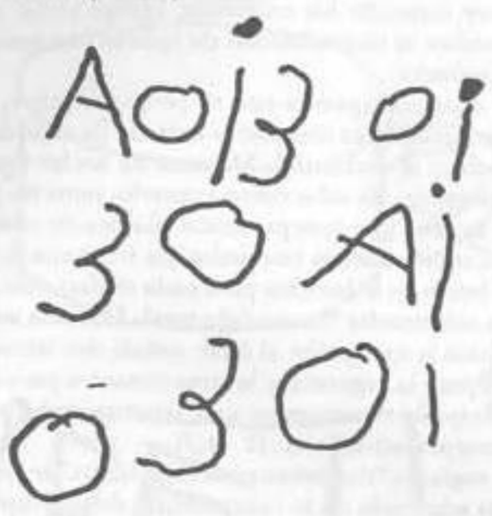
En este momento del desarrollo encontramos la primera situación conflictiva. En este caso el conflicto se sitúa entre dos aspectos cuantitativos: el nombre escrito debe tener la longitud de la imagen, pero, al mismo tiempo, cada letra debe asumir el valor de una sílaba. Ambos requerimientos son imposibles de conciliar. Mariana comienza a escribir atendiendo a las partes silábicas del nombre y pone solamente dos letras: luego atiende a la imagen y piensa que necesita más letras para hacer coincidir los extremos; agrega letras pero solamente entonces descubre la imposibilidad de aplicar una interpretación silábica a este resultado.

El mismo conflicto aparece con su propio nombre, la longitud del cual está determinada por una fuente externa (la cantidad de letras que los adultos ponen al escribirlo). Mariana ha hecho varios intentos de copia de su nombre. Ya sabe cómo copiarlo, pero no puede interpretarlo porque intenta una interpretación silábica de cada letra y entonces encuentra muchas letras residuales. Su hermana le explica que debe tomar las letras de a dos (dos para cada sílaba), con una excepción: para la sílaba intermedia "hacen falta tres". Mariana acepta la explicación, pero ubica la excepción al final: señala dos letras para la primera sílaba, dos para la segunda, y las tres restantes para la última sílaba. Pocos días después observamos una repetición del mismo procedimiento de interpretación (obs. 12 - 4;2).

Ya que la regla de "dos letras para cada sílaba" le permite una comprensión más adecuada de la composición de su propio nombre, Mariana trata de aplicarla a todas las escrituras que produce. Le presentamos la imagen de un gallo sobre una barda. Mariana dice: *No sé escribir gallo. No sé la ga* (obs. 11 - 4;0). La estimulamos para que lo haga de la manera en que pueda; ella comienza de derecha a izquierda poniendo letras y números que a veces nombra correctamente: *la o...el tres....* Escribe una serie de letras para "gallo" y abajo otras dos series de letras: una para los palos verticales de la barda y otra para los palos horizontales (ilustración 9). Lee *pa-los* en la última escritura (030i), señalando dos letras para cada sílaba, de derecha a izquierda y juntándolas con pequeñas líneas intermediarias. También lee *pa-los* en el siguiente texto (30Ai), aplicando el mismo procedimiento de lectura. Cuando llega al primer texto escrito (AOi30i) se da cuenta de que, al tratar de interpretar el texto como "ga-llo", le sobran letras y encuentra de inmediato una salida elegante: *Aquí dice ga-lli-na.*

Detengámonos un momento para interrogarnos acerca del tipo de información cualitativa que Mariana podía adquirir, ya que –a diferencia de Santiago– ella parece centrarse exclusivamente en los aspectos cuantitativos (cuántas letras se necesitan para tal o cual nombre, y no cuáles). Alrededor de los 3 años Mariana conoce nombres de letras y de números, pero los aplica sin consistencia a las formas gráficas: cualquier letra puede ser llamada *ce, ge* o *u* tanto como *cero* o *cuatro* (obs. 5 - 3;3). Las denominaciones genéricas convencionales ("números" y "le-

Ilustración 9: MARIANA (4 años)



tras") también son utilizadas sin estabilidad entre los 3 y 4 años. Al regresar de la escuela, a la edad de 4 años 2 meses (obs. 13) dice espontáneamente a su madre: *Me aprendí una letra de leer.* Su madre le pregunta si hay letras que no son para leer y Mariana contesta: *Sí, las letras de contar* (o sea, los números). Es solamente entre las edades de 4 años 3 meses y 4 años 6 meses cuando Mariana llega a reconocer y nombrar correctamente letras y números. Las letras son *para leer*, los números son *para contar... para ponerlos...para saberlos* pero no sirven para leer. A partir de este momento ella rechaza la posibilidad de poner números y letras juntos en una misma escritura.

¿Qué está ocurriendo en la escuela? No poseemos observaciones directas pero su cuaderno está lleno de páginas que son todas parecidas: cada página tiene un dibujo y un texto que se repite varias veces renglón tras renglón. Esto ocurre tanto en español como en inglés, porque en ese jardín de niños la instrucción en inglés también tiene lugar a través de la escritura.[12] ¿Qué hace Mariana con los textos escritos en inglés? No tiene ningún problema: los lee silábicamente, en español, tomando dos letras para cada sílaba. Por ejemplo (obs. 11 - 4;0) el texto "an apple" se convierte en *man-za-na* (dos letras para cada sílaba pero tres para la última); el texto "car" se convierte en *co-che* (agrupando las primeras dos letras con el índice y el pulgar mientras dice la primera sílaba; luego el pulgar permanece sobre la última letra mientras el índice se mantiene en el aire al decir la última sílaba). En su cuaderno hay varias páginas escritas en español donde aparece un nombre precedido por el artículo definido y seguido por varios dibujos. Mariana lee esos textos según la idea que ella comparte con todos los niños: lo que está escrito es el nombre *sin* el artículo. De esa manera, en el texto "los osos polares" piensa que solamente dice *oso*; en el texto "los tiburones" piensa que solamente dice *pez*, etc., tomando en cuenta los dibujos que ella misma ha hecho (obs. 17 - 4;11).

[12] Mariana no es una niña bilingüe pero asiste a un jardín de niños en donde se enseña inglés (3 horas por semana), siendo éste introducido simultáneamente en forma oral y escrita con niños que aún no son capaces de hablar inglés.

Todos éstos son ejemplos típicos de *asimilación deformante*, para utilizar la clásica terminología piagetiana. La distancia entre la información disponible y las ideas infantiles es demasiado grande: los niños no son capaces de comprender porque la acomodación es imposible cuando la asimilación tampoco es posible. El resultado es una distorsión del objeto (en este caso, el texto escrito) que es completamente asimilado a los esquemas interpretativos del sujeto, sin tomar en cuenta sus propiedades específicas.

La escuela está tratando de enseñar una cosa y Mariana aprende otra. De un modo muy ingenuo, la escuela asume que Mariana, como cualquier otro niño, puede aprender inmediatamente que los textos escritos se relacionan con las emisiones orales de una manera muy precisa: si dos sonidos son parecidos, se representan de la misma manera; si no son parecidos, se representan de manera diferente. A pesar de la enseñanza que recibe, Mariana busca en otras direcciones; veamos cuáles son. Le presentamos la palabra escrita GALLO (obs. 14 - 4;3) y le preguntamos si, para escribir "gallina", necesitamos más o menos letras; Mariana responde: *Menos, porque la gallina es más chica.* Tomando el modelo adulto como punto de partida, escribe GALL. Le pedimos entonces que escriba "pollito" y Mariana dice: *Con las mismas, pero menos* y escribe GAL (véase ilustración 10a).

Durante la misma entrevista le preguntamos cuántas letras se necesitan para escribir el nombre de su madre (que tiene dos sílabas); Mariana piensa que se necesitan siete letras. Para escribir su propio nombre anticipa cuatro letras (a pesar de haberlo copiado varias veces con anterioridad). Para el nombre de su padre anticipa *¡como mil!* Las sílabas idénticas no reciben la misma representación: escribimos PA diciéndole que allí dice "pa" y preguntándole entonces cómo haría para que allí dijera "papá". Mariana agrega dos letras diferentes (SM) y lee

Ilustración 10a: MARIANA (4 años 3 meses)

GALLO

GALL

GAL

pa-pá (dos letras para cada sílaba). Lo mismo ocurre cuando escribimos NE preguntándole qué debe hacer para que allí diga "nene" (ilustración 10b).

Podemos afirmar, pues, que en este momento de su desarrollo Mariana está casi exclusivamente centrada en los aspectos cuantitativos de la escritura. La misma sílaba, repetida dos veces, puede ser representada con letras diferentes. Mientras haya dos letras para cada sílaba todo está bien; dos letras cualesquiera.

Decimos que Mariana está casi exclusivamente centrada en los aspectos cuantitativos, pero no únicamente, ya que a esta edad ella presta especial atención a una dimensión cualitativa que no necesitamos

Ilustración 10b: MARIANA (4 años 3 meses)

PA2M

NEEI

enfatizar cuando hicimos el análisis de Santiago: para que un texto pueda "decir" algo diferente de otro, debe haber una diferencia objetiva entre ellos. Esta diferencia puede ser cuantitativa (introduciendo variaciones en la cantidad de letras) o cualitativa (cambiando las letras y/o su posición en la serie). Mariana realiza una u otra de estas posibilidades en momentos diferentes. Cuando trata de escribir "gallina" y "pollito", tomando el modelo GALLO como punto de partida, introduce diferencias cuantitativas que reflejan la diferencia de tamaño en los objetos referidos. En este caso conserva "las mismas" letras por una razón muy precisa: las letras compartidas representan la similitud de significado entre los tres nombres escritos (tres nombres de la misma familia) mientras que la diferencia en la cantidad de letras representa las diferencias ordenadas de tamaño entre los tres animales cuyos nombres están escritos.

En el caso de las tres series de letras para el gallo y la barda (ilustración 9) las diferencias cuantitativas no están motivadas por diferencias de tamaño de los referentes sino por diferencias en la cantidad de sílabas de los nombres escritos. Con un repertorio muy limitado de formas gráficas (solamente cuatro formas diferentes), Mariana crea diferencias entre las palabras escritas cambiando la posición de los elementos en la serie. Las dos series interpretadas como *pa-los* son diferentes porque los palos mismos son diferentes (verticales u horizontales); la diferencia generada en la representación es únicamente cualitativa.

En función de lo que precede resulta necesario hacer una distinción entre las diferentes maneras de crear diferenciaciones cualitativas o cuantitativas.[13]

a] *Diferenciaciones cuantitativas intra-relacionales*

Se expresa como la cantidad mínima de letras que una escritura debe tener para permitir una interpretación (independientemente de cualquier otra consideración). Este modo de diferenciación entre textos "interpretables" y "no interpretables" evoluciona hacia la consideración de dos límites intrínsecos: a la vez un mínimo y un máximo que determinan el rango de variaciones cuantitativas permitidas.

[13] Estoy proponiendo aquí una nueva clasificación de los modos de diferenciación que construyen los niños. La relación entre estos modos de diferenciación y los niveles de conceptualización es muy compleja y no está desarrollada aquí. Es necesaria una precaución: esta clasificación no implica que las diferenciaciones cuantitativas y cualitativas que tienen el mismo nombre aparezcan simultáneamente en el proceso de desarrollo.

b] *Diferenciaciones cuantitativas inter-relacionales (no sistemáticas)*
Queda establecida por la cantidad de letras que un texto debe tener con respecto a un referencial externo que no es estable. Por ejemplo, en el caso de Mariana, el nombre de su madre debe escribirse con más letras que el de ella y con menos que el nombre de su padre; el nombre "pollito" debe tener menos letras que el nombre "gallina" el cual debe tener menos que "gallo". La cantidad de letras depende del referencial externo elegido. Este referencial externo puede ser el objeto referido o cualquier otra representación escrita ya producida (más o menos letras que otro nombre ya escrito, para poder tener una representación diferente).

c] *Diferenciaciones cuantitativas inter-relacionales sistemáticas*
Queda establecida por la cantidad de letras que un texto debe tener con referencia a un marco referencial externo que es considerado como fijo (tantas letras como sílabas o como fonemas hay en una palabra). En este caso se ponen en relación dos sistemas: el sistema sonoro y el gráfico. Las correspondencias son válidas para todos los casos.

Veamos ahora los mismos tres modos de diferenciación desde el punto de vista cualitativo.

a] *Diferenciaciones cualitativas intra-relacionales*
Se expresa por el requisito de variación interna, según el cual un texto escrito no puede tener la misma letra repetida. Un nombre escrito debe tener letras diferentes. Los niños cuya lengua materna es el español habitualmente adoptan un límite muy claro: la misma letra no puede aparecer más de dos veces en la misma escritura (y, de ser posible, nunca en posición contigua). Esta regla es seguida por Mariana cuando escribe "gallo" y "palos".

b] *Diferenciaciones cualitativas inter-relacionales (no sistemáticas)*
Para tener dos interpretaciones diferentes debe haber una diferencia objetiva en los textos mismos. Si un texto "dice" tal o cual nombre, el texto siguiente debe presentar una diferencia cualitativa (es decir, este nuevo texto no puede tener las mismas letras en el mismo orden). Por supuesto, una diferencia cuantitativa inter-relacional crea automáticamente una diferencia cualitativa inter-relacional. Es este modo de diferenciación el que aparece en las escrituras de Mariana que acabamos de mencionar.

c] *Diferenciaciones cualitativas inter-relacionales sistemáticas*
Resulta de la posibilidad de determinar cuáles letras y en cuál orden constituyen un nombre con respecto a un referencial externo fijo. En este caso las letras ya no son cualesquiera (cambiando si el referencial cambia) sino que asumen valores estables (silábicos o fonéticos). El requisito de utilizar unidades gráficas similares para unidades sonoras similares no obliga a la adopción del valor sonoro convencional de las letras, pero habitualmente es esto lo que ocurre porque los niños no inventan enteramente el sistema de escritura: ellos descubren las leyes del sistema que ha sido construido socialmente (un sistema que no pueden asimilar hasta que hayan realizado la ardua tarea de reconstruirlo, tal como lo estamos presentando aquí).

¿Dónde podemos ubicar la "regla de pertenencia" utilizada por Santiago? Podemos pensar que se trata de una diferenciación cualitativa del tercer tipo, ya que esta regla crea un referencial externo fijo. Sin embargo, mantendremos que es del segundo tipo por la siguiente razón: esta regla no le permite a Santiago una comparación entre las letras –como sistema– con el "sistema de las personas conocidas". Aplicando esta regla Santiago obtiene pares sin relación entre sí: la relación entre Santiago y "su" letra, la relación entre Rubén y "su" letra, y así siguiendo. La relación entre los propietarios mismos es tan opaca (o indeterminada) como la relación entre las letras mismas. Ya que se trata de un sistema de correspondencia uno a uno las excepciones se evitan: una misma letra no puede tener más de un propietario porque esto destruiría la correspondencia término a término y obligaría a considerar una posible razón para tal "anomalía". No se trata de una relación estable entre dos sistemas, sino sólo de una relación estable entre elementos incomparables entre sí. Además, en el caso de Santiago la relación entre las letras y el referencial externo se limita a la letra inicial de una serie. Poco importa cuáles sean las letras que se agreguen; la diferenciación cualitativa queda limitada a un punto preciso de la serie y no puede ir más allá.

Con estos nuevos elementos teóricos de análisis volvamos a la evolución de la escritura del nombre propio de Mariana. Cuando tiene 4 años 3 meses (obs. 14) Mariana reconoce su nombre escrito con mayúsculas. Como ya hemos visto, ella lee tomando dos letras para la primera sílaba, otras dos para la segunda, y las tres restantes para la última sílaba. Ahora, cuando procedemos a ocultar parte de este texto obtenemos las siguientes respuestas:

MA////	*ma-ría*	(una sílaba para cada letra)
////NA	*riá-na*	(ídem, pero de derecha a izquierda)
MARI///	*ma-riá*	(dos letras para cada sílaba)

Mariana oscila entre dos reglas posibles: una sílaba para cada letra o bien una sílaba cada dos letras. Ahora está convencida de que en las partes del nombre escrito se encuentran las partes silábicas de su nombre, ¿pero cómo saber exactamente cuáles son?

Cuando tiene 4 años y medio Mariana sabe cómo escribir su nombre sin necesidad de copiarlo (obs. 15 - ilustración 11). Está tan orgullosa de su logro que nos lo muestra, lo besa y dice: *¿Verdad que así se escribe mi nombre?* A pesar de esto, cuando pocos minutos después le preguntamos cuántas letras necesita para escribir su nombre responde: *Cinco, me parece.../m/, ma, ri, a, na. ¿Cuatro?...ma-ri-a-na.* Mariana puede escribir su nombre convencionalmente pero aún no comprende por qué está escrito de esa manera. Prueba de ello es que cuando trata de leerlo dice:

M	A	r	i	A	n	a	(su escritura)
ma-	*ri-*	*a-*	*n-*	*a-*	*n-*	*a*	(intento de interpretación posterior)

Nos damos cuenta –a través de este intento de interpretación– que Mariana ha regresado a la correspondencia término a término entre sílabas y letras (¿cuál sería la razón para tener dos letras para una única sílaba?; es más lógico tener solamente una unidad en la representación para cada unidad del habla). Tratando de "alargar" su propio nombre ha roto el diptongo de la segunda sílaba, ya que así obtiene una sílaba adicional ("ma-ri-a-na"), pero esto no basta para controlar todas las letras. Para las letras restantes Mariana repite los últimos dos fonemas sin tratarlos aún como tales. Dos meses más tarde la situación permanece idéntica (obs. 16 - 4;8). Esta vez ella escribe su nombre con una

Ilustración 11: MARIANA (4 años y 6 meses)



predominancia de minúsculas de imprenta y con una permutación en el orden de las letras: MairaNa (ilustración 12). Todos los intentos de lectura que realiza fracasan:

Ilustración 12: MARIANA (4 años y 8 meses)

M	a	i	r	a	N	a	(su escritura)
ma-	*ri-*	*a-*	*na*				(intentos de interpretación)
ma-	*ri-*	*a-*	*n-*	*n-*	*n-*	*a*	
ma-	*ri-*	*a-*	*na-*	*a-*	*a-*	*a*	

Entre el primero y el segundo intento ella lee sin detenciones pero esto no le resulta para nada satisfactorio porque este tipo de lectura implica apenas el reconocimiento global del nombre escrito, y éste no es el problema actual de Mariana: su problema es comprender el significado de cada una de las partes que constituyen esta totalidad.

En el mismo momento de la evolución (obs. 15 - 4;6) aplica la misma hipótesis silábica a otras producciones escritas. Cuando prepara los carteles para un mercado de frutas y legumbres de juguete puede aplicar la hipótesis silábica no solamente para controlar su producción sino también para anticipar cuántas letras va a escribir: por ejemplo escribe ROUO para *ji-to-ma-tes* y MOU para *li-mo-nes.* Presta especial atención a las diferenciaciones cualitativas inter-relacionales (no sistemáticas, porque las letras que escribe para los nombres subsiguientes están determinadas por aquellas que ha puesto previamente). También presta atención a las diferenciaciones cuantitativas inter-relacionales que están comenzando a ser sistemáticas (pone una letra para cada sílaba pero no siempre).[14] Ya que conserva el requisito de un mínimo de

[14] En dos ocasiones escribe cuatro letras para palabras trisílabas, haciendo los ajustes necesarios en el momento de interpretar lo escrito: OMOM es *na-ran-ja-jas* o bien *na-ran-j-jas.* UROA es *chi-cha-r-os.*

tres letras para cada palabra, tiene también problemas con las palabras bisílabas: por ejemplo, para escribir "piñas" pone OMR con la interpretación *pi-n-ñas.*

Los conflictos centrados en los criterios para el control cuantitativo permanecen y son aún más agudos que antes: necesita tantas letras como sílabas, pero al menos tres letras para tener un nombre interpretable. Ambos criterios la conducen a resultados contradictorios. También detectamos otros conflictos que aparecen cuando intenta una correspondencia entre aspectos cuantitativos de la representación y aspectos cuantificables del referente. Cuando tiene 4 años y 8 meses (obs. 16) esta situación conflictiva aparece en tres casos específicos: cuando escribe un nombre en plural; cuando escribe la forma diminutiva de un nombre; cuando escribe dos nombres que corresponden a referentes con una diferencia notable de tamaño. Es útil ver en detalle estos tres casos:

1] Le pedimos que escriba "gato". Escribe MI mientras dice *ga-to.* Observa el resultado y piensa que necesita una letra más (en virtud del requisito de cantidad mínima); reanaliza silábicamente la palabra y concluye: *No me falta ninguna.* Le pedimos entonces que escriba "gatos", mostrándole el dibujo de tres gatos. Mariana toma una tarjeta en blanco; en un lado de esa tarjeta escribe el número 3 y, en el otro lado, copia su texto anterior (MI). Pero lee esta escritura como *ga-to* lo que no le convence: dice: *Tengo que seguir. Ga-a-tos. Tres. Ga-tos. ¡No! ¡Dos! Dos letras más. Es que éstas no son.* Cambia entonces el texto MI por el texto SU.

2] Mariana aprendió en la escuela cómo escribir OSO. Le pedimos que lo escriba y luego le preguntamos si necesita más o menos letras para escribir "hormiguita". Responde: *¡Menos, porque es muy chiquita! Nada más dos.* Escribe SO y dice: *Hor-mi...* Agrega otra letra (SOS) y lee *hor- mi-ga.* Le recordamos que se trataba de escribir *hormiguita*; agrega otra letra (SOSE) y lee *hor-mi-gui-ta.* Pero entonces compara este texto de cuatro letras con el primero (solamente tres para OSO): queda perpleja y tan perturbada que rechaza ambas escrituras.

3] Le pedimos que escriba "pato". Mariana sólo escribe cuatro letras (ESOS); interpreta esta escritura como *pa-to-pa-to.* Tacha la última S (la cantidad mínima que requería en ese momento eran tres); lee *pa* en la primera letra y *to* en las restantes dos letras. Le pedimos que escriba "patito"; piensa que debe escribirse con menos letras y escribe ES, pero no queda satisfecha por dos razones: porque la cantidad de le-

tras es menor que el mínimo requerido y porque la lectura silábica convierte esa escritura en *pa-to.* Vuelve entonces a la primera escritura (ESO) y dice: *Pa-ti-to. Aquí está su nombre, el del patito.*

Mariana no ha logrado resolver los conflictos que la escritura le plantea. Está focalizada en los aspectos cuantitativos que no logra controlar satisfactoriamente, y durante todo este periodo deja de lado la información cualitativa que recibe a través de la instrucción escolar e incluso la información cualitativa que podría obtener de su propio nombre escrito.

Mariana no tiene un desarrollo intelectual lento; por el contrario, es tan precoz como Santiago. Cuando tiene 4 años y medio tiene conservación de la invariancia numérica.[15] Y esto no debe extrañarnos si tomamos en cuenta que Mariana está trabajando espontáneamente en actividades de correspondencia biunívoca en varios dominios, particularmente en el caso de la lengua escrita (porque la hipótesis silábica es, sin duda alguna, un caso específico de esta correspondencia término a término).

Su nombre escrito, en tanto información provista por el ambiente, resiste aún a sus esquemas de asimilación. A la edad de 5 años 2 meses está jugando con cubos de madera que llevan letras en todos sus lados y construye su nombre como MAIRANA. Luego lo copia invirtiendo todas las letras (ilustración 13).[16] La interpretación de esa escritura sigue siendo tan problemática como antes:

M a i r a n a (su escritura)
ma- ri- a ....
ma - ri .... (intentos de interpretación)
ma - ri- a ....

[15] Nos referimos aquí a la noción de invariancia numérica: la cantidad de objetos en un conjunto permanece la misma si no se ha agregado ni sacado ninguno, a pesar de los cambios figurativos introducidos en el conjunto por cualquier otra transformación. (Cf. Piaget y Szeminska, 1941).

[16] Señalemos que Mariana ha utilizado siempre la mano izquierda para escribir aun que utiliza la mano derecha para muchas otras actividades. Este hecho no explica todas sus inversiones ni los cambios que hace en la dirección elegida para escribir o leer. Santiago era diestro pero también él producía inversiones y cambios en la dirección de la escritura o la lectura. Todos los niños que hemos estudiado longitudinalmente produjeron, en diferentes momentos y en distintas proporciones, algunas inversiones de letras. Solamente lo mencionamos al pasar, ya que los detalles de tales fenómenos son marginales para el análisis que estamos haciendo en este capítulo.

Ilustración 13: MARIANA (5 años y 2 meses)

Por primera vez al intentar leer su nombre, Mariana presenta un conflicto cualitativo en lugar de uno puramente cuantitativo: le perturba emitir la sílaba "ri" al señalar la letra **a** y emitir "a" al señalar la letra **i**. Por este motivo Mariana regresa a su regla anterior: dos letras para cada sílaba (leyendo "ma" en las primeras dos letras y "ri" en las dos siguientes). Sin embargo, esto tampoco es satisfactorio e intenta una solución mixta: "ma" en las primeras dos letras, "ri" en la **i** y "a" en la **r**. Decir "ri" al señalar una **i** no causa problemas, pero en cambio decir "a" cuando se señala una **r** no es para nada satisfactorio, porque en este momento Mariana está comenzando a dar a las vocales su valor sonoro convencional.

Dos meses después (5;4) Mariana vuelve a escribir su nombre con las letras en el orden correcto, pero lo puede escribir convencionalmente tanto como en escritura en espejo (ilustración 14). Cuando trabajamos con las partes de su nombre el conflicto domina la situación:

Ilustración 14: MARIANA (5 años 4 meses)

Ma/////	*ma*
M//////	*ma*
Ma/////	*mári... mari... mari.. ma-ri... mári*

Mari///	*ma-ri-a-na... ¡No, no! marí... maría... marí... mári...*
M//////	*ma*
Ma/////	*marí*
Mari///	*mari*

Se da cuenta de que no es capaz de encontrar una solución y muy molesta dice: *¡Es que nunca me habían preguntado esa pregunta!* (Por supuesto, varias veces durante los dos años precedentes habíamos trabajado con ella exactamente el mismo problema con la misma técnica.)

Desafortunadamente en este momento debimos interrumpir el seguimiento longitudinal de Mariana. Ella sabía producir y nombrar las vocales y algunas consonantes, pero se trataba solamente de un conocimiento acerca de letras aisladas; cuando construía un texto las mismas letras asumían otros valores. No tenemos datos sistemáticos de los meses siguientes pero sabemos que alrededor de la edad de seis años (obs. 22 - 6;0) Mariana era capaz de escribir mensajes y cartas que firmaba sin ninguna dificultad (ilustración 15).

Ilustración 15: MARIANA (6 años)

Observaciones finales

Hemos presentado con mucho detalle algunos aspectos de la evolución de la alfabetización de dos niños precoces de clase media. Sin embargo, no hemos presentado todos los datos que tenemos de estos niños. Elegimos expresamente los datos de estos niños que están más estrechamente relacionados con la producción de su propio nombre y con la manera en que comprenden su modo de construcción. Expondremos algunas de las razones que nos llevaron a presentar con tanto detalle estas dos evoluciones.

1] A través de un análisis pormenorizado de los datos tratamos de mostrar el significado profundo de la dinámica de la equilibración que Piaget ha formulado como un modelo general de la adquisición de co-

nocimientos. El tomar la teoría de la equilibración de Piaget como marco teórico general para nuestra interpretación amplió nuestra perspectiva acerca de la alfabetización. Ello no nos eximió de la búsqueda de datos empíricos; por el contrario, nos obligó a buscar nuevos procedimientos técnicos para dejar emerger hechos que son difíciles de obtener por la observación sola; a combinar observación con experimentación; a hacer un análisis riguroso de los detalles de los datos; a hacer interpretaciones teóricas acerca de los datos mientras los estábamos procesando de tal manera que esas interpretaciones guiaran la recolección de nuevos datos.

2] Quisimos mostrar también que, ya que los conflictos están en el centro de la evolución –porque la razón principal para la construcción de sistemas nuevos y más coherentes es ciertamente la necesidad de sobrepasar contradicciones (Piaget, 1975)–, el desarrollo no puede ser descrito como una sucesión de logros. El progreso en la alfabetización no es un pasaje tranquilo de un estadio hacia otro; hay muchos avances y retrocesos en el camino cuya significación precisa necesitamos comprender. De la misma manera que cualquier otro crecimiento en dominios cognitivos, ésta es una aventura intelectual llena de incertidumbres y descubrimientos, con muchos momentos cruciales angustiosos y otros donde se experimenta la alegría de poder y de comprender.

3] Quisimos dar un ejemplo concreto de nuestra manera de trabajar en el análisis de casos longitudinales. A menudo los ejemplos concretos permiten mayor clarificación que los enunciados generales acerca de las opciones metodológicas.

4] La evolución de los niños que crecen en condiciones culturales similares puede ser muy diferente entre sí. Sin embargo, aunque las evoluciones de estos dos niños sean tan diferentes en la manera de trabajar con la información disponible, ambos son muy similares desde el punto de vista de la dinámica del desarrollo (dejando de lado el contenido preciso con el cual están trabajando). Tanto Santiago como Mariana intentan reconciliar la evidencia contradictoria; ambos pasan a través de períodos de agudos conflictos; ambos seleccionan de la información disponible aquello que son capaces de asimilar; ambos dejan de lado información por razones muy precisas; ninguno de ellos se satisface hasta encontrar un sistema interpretativo general y coherente.

5] Finalmente, quisiéramos destacar la necesidad de este tipo de estudios detallados si queremos concebir maneras de intervención que tomen en cuenta los problemas tal como los niños se los plantean. No pretendemos afirmar que todos los niños deban enfrentar exactamente los mismos problemas de coordinación, pero sí sugerimos que todos los niños tendrán problemas cuando intenten coordinar los aspectos cuantitativos y cualitativos de la escritura; que todos pasarán a través de una secuencia de criterios de diferenciación intra-relacionales y luego inter-relacionales, y que todos construirán sistemas interpretativos que no son copias en espejo de lo que les ha sido enseñado.

4. PROCESOS DE INTERPRETACIÓN DE LA ESCRITURA PREVIOS A LA LECTURA CONVENCIONAL*

Los niños intentan interpretar los diversos textos que encuentran en su entorno (libros, envases comerciales, carteles en las calles, títulos en la pantalla de televisión, cómics, etc.) mucho antes de ser capaces de leer, en el sentido convencional del término.

El estudio de esas actividades de interpretación de textos es pertinente para nuestra comprensión de los procesos de lectura por tres razones:

a] Aceptar la realidad de los procesos de asimilación[1] implica también aceptar que ningún aprendizaje comienza de cero; el estudio detallado de lo que el niño trae consigo –su bagaje de esquemas interpretativos– antes de iniciar una enseñanza escolarizada es, desde esta perspectiva, esencial para saber sobre qué bases puede estimarse que tal o cual información (presentada de tal o cual manera) es fácil, difícil o imposible de ser asimilada por el niño.

b] Para obtener significado, el lector recurre a fuentes de información visuales y no-visuales. La información visual ha sido caracterizada principalmente como la información gráfica disponible (las letras mismas, sus agrupamientos, la disposición espacial del material gráfico, los signos de puntuación, etc.). La información no-visual ha sido caracterizada, principalmente, como el conocimiento de los temas de los que se trate. Ahora bien, tanto la información visual como la no-visual han sido caracterizadas desde la perspectiva del lector adulto; es necesario realizar investigaciones minuciosas para saber cuál es la información visual que puede procesar un niño antes de ser un lector (en el sentido convencional del término) y cuál es la información no-visual que ese mismo niño está en condiciones de utilizar. Dentro de la información no-visual debemos incluir las ideas que los niños tienen acer-

* Publicado en E. Ferreiro, 1986b.

[1] Como es bien sabido, la noción de *asimilación* es una noción central en la teoría de Piaget.

ca de lo "escribible" (lo que puede estar escrito), lo cual forma parte integrante de las conceptualizaciones infantiles sobre la escritura. Por otra parte, la información visual no puede equipararse al "dato perceptivo": para poder ser utilizada, la información visual debe ser interpretada, y dicha interpretación depende de los esquemas interpretativos disponibles.

c] Finalmente, el acto de lectura no puede ser concebido como una adición de informaciones (información visual + información no-visual). Cuando menos, el acto de lectura debe concebirse como un proceso de *coordinación* de informaciones de diversa procedencia (con todos los aspectos inferenciales que ello supone), cuyo objetivo final es la obtención de significado expresado lingüísticamente. Esos procesos de coordinación tienen seguramente una historia, y es preciso retrotraernos a esa historia para comprender la forma acabada de dichos procesos.

En este trabajo vamos a limitarnos a presentar algunos de los importantes desarrollos acerca de la interpretación de textos que tienen lugar no sólo en niños que no son aún capaces de leer, sino también en niños que no conocen aún el valor sonoro convencional de las letras. Veremos cómo estos niños pueden, sin embargo, ser sensibles a algunas de las propiedades de los textos escritos que nada tienen que ver con las correspondencias sonoras de las letras: *las propiedades cuantitativas* (que definimos más adelante). Con este fin, utilizamos datos provenientes de dos investigaciones longitudinales: una de ellas, realizada con niños de edad preescolar (de 3 a 6 años); la otra, realizada con niños que ya frecuentan la escuela primaria (entre 6 y 7 años de edad). Ambos proyectos de investigación involucraban muchos aspectos inter-relacionados del desarrollo de la alfabetización, pero aquí solamente presentaremos los datos relevantes al propósito de este trabajo.

Utilizaremos la expresión "interpretación de textos" en un sentido muy amplio, para designar todas aquellas actividades de asignación de un significado a un texto que preceden la lectura convencional. La expresión "texto escrito" referirá a cualquier serie de letras que presentamos a los niños para su interpretación. Estos textos escritos son, en cierto sentido, parte del "material público escrito" (por oposición al "material personal escrito", en cuyo caso el intérprete tiene cierto conocimiento del autor del texto escrito).

Una de las primeras ideas que todos los niños elaboran, al comen-

zar su indagación sobre "lo que las letras pueden decir", es la siguiente: las letras representan el *nombre* de los objetos.[2] Santiago, un niño de 3 años de clase media perteneciente al grupo de niños cuya evolución seguimos longitudinalmente, fue quien, a edad más temprana, enunció esto explícitamente. Mientras estaba mirando un nuevo autito de juguete encontró letras impresas, y señalándolas con el dedo, dijo: *Aquí hay letras. Dicen lo que es.* En realidad, el texto impreso decía MÉXICO pero Santiago pensaba que lo que estaba escrito era *carro*.[3] De la misma manera, los niños piensan que las letras escritas en un envase de leche dicen *leche*, las letras escritas en un reloj dicen *reloj*, etc. El significado de un texto es, pues, enteramente dependiente del contexto en el que aparece. Si el contexto es un libro con imágenes, se supone que las letras dicen el nombre de los objetos dibujados. La proximidad espacial entre imagen y texto es la información relevante que los niños buscan para saber qué dice en diferentes textos (cuando hay diferentes imágenes en la misma página, para saber cuál de los textos puede "decir" el nombre de cada uno de los objetos dibujados).

La manera de expresar lingüísticamente la diferencia entre la imagen y el texto es muy sutil: al designar la imagen, los niños de habla castellana emplean el artículo indefinido, y omiten el artículo al interpretar el texto correspondiente. La expresión "esto es un x" es utilizada para referirse a la imagen, en tanto que la expresión "dice x" es utilizada para referirse al texto escrito que corresponde.

Es importante recordar que los niños elaboran muy precozmente una distinción importante entre "lo que está escrito" en un texto y "lo que puede leerse" en ese mismo texto (Ferreiro, 1978; Ferreiro y Teberosky, 1979, cap. IV). Por ejemplo, si una imagen representa un pato en el agua y el texto escrito más próximo es EL PATO NADA, los niños de 4 o 5 años suelen pensar que lo que está escrito es *pato* y *agua* (o *la-*

[2] Esto es así cuando las letras comienzan a ser consideradas como objetos sustitutos, cuando la pregunta "¿Qué dice aquí?" –referida a una secuencia de letras– comienza a ser considerada una pregunta "real", o sea, una pregunta significativa. Lo que ocurre antes de este período ha sido presentado en otro trabajo (cf. Ferreiro, 1982).

[3] Véase cap. 3 de este libro. Otros autores reportan hechos similares (por ej., Snow, 1983) pero no extraen las mismas conclusiones. Nuestros datos comparativos nos permiten afirmar que esta idea (que la escritura sirve principalmente para escribir los nombres de los objetos) no es una consecuencia inmediata de la experiencia con ciertos textos escritos (como cajas de cereales o de pasta dentífrica). Los niños de grupos marginados, hijos de padres analfabetos, tanto como los de clase media construyen la misma idea inicial acerca de la escritura.

go) pero, con eso escrito, se puede leer *el pato está nadando*, *el pato está en el agua*, *el pato está nadando en el agua*, *el pato se mete en el agua*, o cualquier otro enunciado compatible con el contexto (Ferreiro y Teberosky, 1979, cap. III).

Habitualmente, los niños de clase media de esas mismas edades tienen algún conocimiento de la utilización social de ciertos textos. Saben que ciertos letreros en la calle sirven "para que se paren los coches". Pero el conocimiento del "para qué" no garantiza una suposición similar sobre lo que está escrito. Algunos niños son capaces de mantener diferenciados ambos planos. Ejemplo: con Abraham (4;7) tenemos el siguiente diálogo. Le presentamos un prospecto de medicina y le preguntamos si sabe qué es. Él responde: *Una tarjetita para que sepa la medicina.* Pero cuando le preguntamos ¿qué crees que dice allí? responde: *Dice pastillas.* La idea básica de los niños (lo que está escrito son los nombres) es compatible con el conocimiento de funciones sociales de la escritura, tanto como con el desconocimiento de dichas funciones: el mismo niño –Abraham– nos explica, ese mismo día, que la estampilla en un sobre es *para que sepas que es un sobre*, y en las letras que lleva dice solamente *sobre*.

Las primeras interpretaciones de textos son, pues, enteramente dependientes de dos condiciones: una externa (el contexto) y otra interna (la idea de que los nombres es lo que está escrito). Esta idea infantil –a la que nos referiremos como "la hipótesis del nombre"– seguirá vigente por mucho tiempo y, sin embargo, las relaciones entre el contexto y el texto irán variando. Esta evolución sigue la siguiente progresión:

1] El significado de un texto (T) es enteramente dependiente del contexto (C). Si C no puede interpretarse adecuadamente, T tampoco es interpretable.
2] Dada una relación inicial entre C y T, T conserva la misma interpretación a pesar de cambios de C (dentro de cierto intervalo temporal).
3] Las propiedades de T empiezan a ser tomadas en consideración. La interpretación de T es aún dependiente de C, pero las propiedades de T sirven para modular la interpretación que se le otorgue.

Veamos parte de esta evolución a través de ejemplos tomados de un estudio longitudinal de 33 niños, seguidos durante dos años.[4] El cam-

[4] Treinta y tres niños fueron seguidos longitudinalmente durante un periodo de 2 años, a intervalos regulares de 2-3 meses. Doce niños tenían 3 años al iniciarse la inves-

bio de (1) a (2) puede ponerse de manifiesto fácilmente a través de la siguiente situación. Se presenta al niño una serie de imágenes sin texto (de animales, varios). Luego que las imágenes han sido identificadas, se presenta un cartel y se pregunta si va bien con alguna de ellas, y en el caso de que se establezca una primera correspondencia imagen-texto, se pregunta sobre la significación que el texto adquiere. Si el niño establece una relación entre C1 y T1 tal que T1 pasa a ser "el nombre" de C1 (ejemplo, "dice jirafa" porque se lo ha puesto en relación con la imagen de una jirafa), entonces se procede de la siguiente manera: se desplaza el texto, poniéndolo en la proximidad espacial de otra imagen, y se pregunta si sigue diciendo el nombre anterior, o bien si dice otra cosa. La cantidad y el tipo de textos utilizados depende del momento evolutivo en que se encuentra el niño: por ejemplo, podemos presentar dos dibujos del mismo objeto para ver si el niño busca textos similares para ambos; podemos presentar un dibujo y pedirle al niño que busque un texto que le "vaya bien" o bien presentar una tarjeta con un texto y pedirle al niño que busque una imagen que "vaya bien" con ese texto; podemos tener textos escritos largos o cortos, objetos dibujados grandes o pequeños, tarjetas donde está escrita una sola palabra o bien una oración, etcétera.

En el momento (1) de la evolución que estamos considerando, la significación atribuida al texto inicial varía tantas veces como varía el contexto. Por ejemplo, un determinado texto "dice jirafa" porque se lo puso en relación con la imagen de una jirafa, pero basta con desplazar el cartel para que, en el mismo texto, diga "león", "caballo", etc.; volverá a decir "jirafa" si lo ponemos en relación con la primera imagen. Si sostenemos esa misma tarjeta con la mano en el aire pueden ocurrir dos cosas: que ahora diga el nombre del objeto más próximo ("pared" o "mano") o bien que ya "no diga nada" cuando la mano que lo sostiene es concebida como soporte y no como objeto.

Los niños del nivel (2) niegan, en esta misma situación, que un cambio en el significado de T depende enteramente de C, sobre la base de argumentos como los siguientes:

tigación; 11 tenían 4 años y 10 tenían 5 años. Estos últimos eran solamente de grupos urbanos marginados. Los de 3 y 4 años eran de dos grupos contrastantes: clase media con alto nivel de escolaridad y grupos urbanos marginados con altos índices de analfabetismo. Participaron en esta investigación Ana María Kaufman, Nora Elichiry, Nydia Richero e Irma Ugalde. El trabajo se realizó en México, D.F.

- Un cartel ya atribuido al león no se puede cambiar hacia otro animal *porque es del león*; el cartel de jirafa no sirve para otro animal *porque dice jirafa* (Areli, 4;5, clase media)
- Un cartel hecho para "elote" no sirve para "señor" porque si se lo ponemos al señor *se va a llamar elote* (Víctor, 5;6, grupo urbano marginado)

Una vez que un texto escrito ha sido interpretado, conserva esta interpretación durante un cierto intervalo de tiempo. Aun cuando este lapso sea relativamente corto, el cambio que estamos considerando es extremadamente importante ya que constituye el primer paso en la conservación del significado atribuido. Como los niños no tienen aún criterios extra-situacionales para decidir cuándo un texto es más adecuado que otro para "decir" tal o cual nombre, difícilmente son capaces de reencontrar las relaciones previamente establecidas cuando se mezclan los textos y las imágenes y se les solicita que vuelvan a poner cada texto con la imagen correspondiente.

En todos los niños que hemos estudiado longitudinalmente se verifica esta secuencia: quienes demostraron las conductas típicas del nivel 1 en el momento de iniciar nuestra indagación progresaron hacia el nivel 2; ninguno de los que se ubicaron inicialmente en el nivel 2 hicieron una regresión hacia 1. El cambio de un nivel a otro fue muy rápido en algunos niños, pero en otros casos registramos conductas de naturaleza transicional: durante la misma entrevista algunos niños aceptan en algunos casos que determinado T cambia de significación al cambiar C (al ser desplazado); algunas veces mantienen la misma interpretación de T; dudan sin poder decidir otras veces.

El tercer nivel de la evolución que estamos estudiando se caracteriza por la posibilidad de tomar en consideración ciertas características o propiedades del texto que conducen a modular, a imponer restricciones a su interpretación. Al igual que en los dos niveles precedentes, la interpretación continúa siendo elaborada sobre la base de la hipótesis del nombre y del análisis del contexto. La única restricción que aparece ahora –única pero muy importante– es que algunas de las propiedades de T son utilizadas para modular la interpretación. Las primeras propiedades relevantes son habitualmente las *propiedades cuantitativas del texto*: la cantidad de líneas, la cantidad de segmentos o la cantidad de letras en un segmento restringen las posibilidades de interpretación.[5]

[5] No podemos decir "número de..." porque en este nivel los niños no establecen ninguna evaluación numérica. Es una evaluación que podría establecerse sólo en términos de: "suficiente", "no suficiente", "algunos", "muchos", "pocos", etcétera.

Veamos el siguiente ejemplo. Gabriel a los 4 años 1 mes manifiesta las conductas típicas del nivel 1, pero seis meses después da muestras de conservar la interpretación atribuida (nivel 2) y de comenzar a prestar atención a las propiedades cuantitativas del texto (nivel 3). Cuando Gabriel tiene 4 años 1 mes ya ha jugado varias veces antes con nosotros a escribir carteles que "vayan bien" con ciertos dibujos. Esta vez se le muestran imágenes de animales. (Presentamos largos fragmentos de las entrevistas para ejemplificar el procedimiento seguido.)

Gabriel (4;1)

(Muestra imagen de un mono)
¿Qué le podré poner a éste?
Monito.
(Escribe MONITO) ¿Qué dice?
Mo-ni-to.
¿Puedo poner este mismo acá? (texto MONITO debajo de imagen de león).
Bórralo y después pones león. Ponle del otro lado león.
¿Este mismo no me sirve para león?
Sí, te sirve, porque mira...(da vuelta la tarjeta y muestra que del otro lado no tiene texto).
¿Hago otro?
(Asiente).
(Toma otra tarjeta en blanco) ¿Qué le pongo?
Monito. Digo, monito no...déjame pensar...Elefante es éste (toma figura de elefante).
Entonces le pongo elefante (escribe ELEFANTE). Y si lo pongo acá (con figura león) ¿dice elefante?
Ahí dice león.
¿Y si lo pongo acá? (con figura jirafa)
Dice jirafa.
¿Así que puedo usar el mismo y va cambiando?
Sí.
¿Dónde lo pongo? (tarjeta con texto ELEFANTE).
Donde quieras.
A ver, si lo pongo acá (debajo de imagen de elefante) dice elefante...
Sí.
¿Y si lo pongo acá? (en el piso)
Nada.

¿Y si lo pongo acá? (debajo de imagen de jirafa)
Jirafa.

Veamos lo que ocurre seis meses después. Gabriel (que ahora tiene 4 años 7 meses) está explorando una serie de imágenes acompañadas de textos. Todos los textos tienen entre 5 y 9 letras, en un solo segmento. Para todos ellos Gabriel atribuye los nombres respectivos; excepto en un caso donde duda y que es el más relevante para comparar con su comportamiento anterior:

Gabriel (4;7)

¿Esto qué es? (imagen)
Un indio.
¿Qué dirá acá? (texto INDIO)
Indio.
¿Y esto qué es? (imagen)
Una mujer.
¿Qué dirá ahí? (texto GITANA)
Mujer.
¿Y esto? (otra imagen)
Un señor.
¿Qué dirá ahí? (texto GAUCHO)
Un señor con una guitarra.
¿Eso dice?
Nada más que también se puede decir un señor solo.
¿Qué crees que diga, un señor con una guitarra o un señor solo?
Ah, tiene pocas letras, así que un señor.
¿Y esto qué es? (otra imagen)
Una mujer.
¿Qué se puede leer aquí? (texto BAILARINA)
Dice mujer.
Mira, ésta no dice nada (imagen cartero). ¿Qué le tengo que poner?
Lo que tenga el dibujito.
¿No le puedo poner otra cosa?
No. El cartero le puedes poner.
¿Entonces qué escribo?
Cartero. A ésta (imagen de florista) *le pones una niña con una flor y una canasta.*
¿Para poner eso tengo que poner pocas letras o muchas?

Para eso, muchas.

¿Y con pocas letras qué puedo poner?

Niña.

¿Y si en vez de escribir otro cartel le paso éste aquí? (el texto CARTERO).

(Se ríe) *Dice cartero.*

¿No va a decir niña si lo pongo ahí?

¡Nooo! (Se ríe. La propuesta le parece absurda).

El contraste entre las dos entrevistas de Gabriel es ilustrativo de los cambios evolutivos que estamos considerando. A los 4 años 7 meses Gabriel encuentra absurdo lo que a él mismo le parecía normal seis meses antes. Aunque a los 4;1 Gabriel acepta que la tarjeta con el texto ELEFANTE puede decir *león, jirafa* o *nada,* según el contexto (o sea, la interpretación de T depende de C), hay algunos momentos de duda, como el momento inicial cuando no está muy dispuesto a poner el texto MONITO con el león (y otros momentos de la misma entrevista que sería muy largo comentar). Esos momentos de duda, por breves que sean, son muy importantes porque señalan que algo empieza a cambiar en la manera en que el niño conceptualiza la relación entre texto (T) y contexto (C).

Veamos otro ejemplo de toma en consideración de las propiedades cuantitativas del texto, sin renunciar a la hipótesis de que solamente los nombres están escritos. Ana Teresa (5;3) trata de interpretar un texto de tres segmentos que acompaña a una imagen de una escena con varios personajes. El texto es "las gallinas comen" y Ana Teresa piensa que allí dice *gato, gallina, niño* (un nombre para cada uno de los segmentos, en el orden de izquierda a derecha; se trata, por supuesto, de tres nombres de personajes representados en la imagen). Pero cuando la misma niña, el mismo día, trata de interpretar otro texto de tres segmentos que acompaña a una imagen con un solo personaje, sus dificultades se hacen manifiestas. La imagen es la de un pato en el agua. El texto es "el pato nada". Ana Teresa comienza intentando una silabización del nombre "pato" para ajustarse a las segmentaciones del texto: atribuye la primera sílaba (*pa*) al primer segmento del texto (el) y la segunda sílaba (*to*) al resto del texto (pato nada). Esta solución no la satisface porque debe atribuir una única sílaba a dos segmentos. Intenta entonces otra solución: atribuye el nombre *pato* a uno de los segmentos mayores (nada), piensa que dice *agua* en el otro segmento de cuatro letras (pato) y, como no se le ocurre nada más porque no hay

otros elementos en la imagen, atribuye el nombre *colores* al segmento restante (el).

La posibilidad de modular la anticipación de significado en función del reconocimiento de las propiedades cuantitativas del texto precede regularmente, en la evolución, a la posibilidad de tomar en consideración las propiedades cualitativas. Salvo casos excepcionales (uno de los cuales está presentado en el capítulo 3 de este libro) esto ocurre no sólo en niños de edad preescolar sino también en niños que inician su escolaridad primaria.

Estudiamos una muestra de 950 niños que fueron entrevistados cada dos meses y medio durante el primer año escolar. La muestra fue seleccionada al azar, pero dentro de distritos escolares que no fueron elegidos al azar. Buscamos distritos escolares de tres ciudades principales de México[6] donde se habían registrado elevados porcentajes de reprobación (al finalizar el primer año escolar) durante los cinco años precedentes. Los distritos escolares de este tipo reciben niños que, en su mayor parte, pertenecen a los grupos de población urbana de menores recursos, como generalmente ocurre en todos los países de América Latina. La gran mayoría de estos niños no tenía conocimiento alguno del valor sonoro convencional de las letras cuando comenzaban su escolaridad.[7] Sin embargo, muchos de ellos eran sensibles a las propiedades de los textos escritos que les presentamos, cuando les preguntábamos a cada uno de ellos, individualmente: ¿Qué piensas que está escrito aquí? ¿Qué dice aquí?

Los textos escritos estaban compuestos o bien por una única secuencia de letras (en realidad, un sustantivo) o bien por 4 o 6 secuencias de letras (en realidad, una oración). Estos textos estaban escritos siempre en una tarjeta, debajo de una lámina que presentaba el dibujo de uno o de varios objetos. Estudiamos así sistemáticamente cuatro tipos de relaciones entre la imagen y el texto (nos referiremos a cada una de ellas como "situación"):

a] un objeto en la imagen, un segmento en el texto;
b] varios objetos en la imagen, varios segmentos en el texto;

[6] México D.F., Monterrey y Mérida. Esta investigación se realizó en colaboración con el Ministerio de Educación (Dirección General de Educación Especial). Cf. Ferreiro, Gómez Palacio y cols., 1982.

[7] Todos los niños tenían entre 6 años 2 meses y 6 años 10 meses de edad en el momento de comenzar el año escolar.

c] un objeto en la imagen, varios segmentos en el texto;
d] varios objetos en la imagen, un segmento en el texto.

En virtud de la "hipótesis del nombre" las situaciones *a* y *b* no presentan ninguna dificultad para los niños a los que nos estamos refiriendo. En la situación *a* todo resulta claro: hay un solo objeto en la imagen y un único segmento de letras en el texto; la interpretación es simple: en el texto está el nombre del objeto representado en la imagen. En la situación *b* también es posible encontrar una solución aceptable: hay varios objetos o personajes en la imagen y varios segmentos en el texto, y por lo tanto varios nombres pueden estar escritos, tantos como objetos hay en la imagen o tantos nombres escritos como segmentos se encuentran en el texto (con ciertas limitaciones que veremos enseguida).

Por el contrario, las situaciones *c* y *d* son extremadamente conflictivas. Si se toma la imagen en consideración, se necesitaría solamente un grupo de letras para la situación *c*, pero son varios segmentos los que aparecen escritos. La situación *d* es precisamente el caso opuesto. Tratando de mantener la "hipótesis del nombre", los niños logran –con éxito relativo– encontrar algunas soluciones momentáneas.

Antes de proseguir con los ejemplos, veamos la distribución de las respuestas obtenidas, tal como se presentan en el cuadro 1.

Como puede verse allí, las respuestas de tipo **Z** presentan los mismos porcentajes para las dos situaciones durante todas las entrevistas; el incremento en los porcentajes entre la primera y la cuarta entrevista demuestra el número creciente de niños que comienzan a comprender el valor sonoro convencional de las letras (extremadamente bajo el inicio del año escolar –primera entrevista– y cercano al 70% al final del año –4a. entrevista).

Las respuestas de tipo **Y** no están distribuidas de la misma manera: la situación *b* siempre presenta mayores porcentajes de respuestas Y que la situación *c*. Ocurre exactamente lo opuesto con las respuestas de tipo **X**, que siempre presentan porcentajes más elevados en la situación *c* que en la situación *b*. Tomadas conjuntamente, estas dos distribuciones expresan el mismo fenómeno. Resulta más fácil para los niños considerar las propiedades cuantitativas del texto cuando el contexto los conduce a la suposición de que están escritos muchos nombres y, al mismo tiempo, encuentran muchos segmentos en el texto. Si el contexto los lleva a la suposición de que solamente un nombre puede estar escrito, no logran encontrar una buena solución para

CUADRO 1

	Tipo de situación	*Tipo de respuestas*			
		Resp. X	*Resp. Y*	*Resp. Z*	*Totales*
1a.	b	43%	56%	1%	N= 936
entrevista	c	70%	28%	1%	N= 948
2a.	b	56%	29%	15%	N= 917
entrevista	c	68%	15%	16%	N= 917
3a.	b	15%	34%	51%	N= 907
entrevista	c	34%	13%	52%	N= 907
4a.	b	12%	19%	69%	N= 886
entrevista	c	20%	9%	71%	N= 885

Respuestas X = respuestas que no consideran ninguna de las propiedades del texto.
Respuestas Y = respuestas que consideran las propiedades cuantitativas del texto (o sea, la cantidad de segmentos y –eventualmente– la cantidad de letras en cada segmento).
Respuestas Z = respuestas que consideran las propiedades cualitativas del texto (o sea, las letras que pertenecen a tal o cual palabra).

la situación *c*, y aparentan ignorar las propiedades cuantitativas que son capaces de tomar en consideración en otras situaciones.

Los siguientes ejemplos nos ayudarán a comprender el significado de las respuestas **Y** en las dos situaciones opuestas que estamos considerando. Como realizamos cuatro entrevistas sucesivas con los mismos niños estuvimos obligados a cambiar de imágenes y de textos de una entrevista a otra, para evitar la repetición de las respuestas anteriores. Sin embargo, mantuvimos constantes los parámetros que definen a cada una de nuestras situaciones.

Una de las situaciones *b* presenta una imagen con varios animales (una mariposa, tres peces, un pájaro, un pato) dentro o a la orilla del agua y rodeados de plantas; el texto es "los animales están en el río". Éstas son cuatro interpretaciones **Y** típicas:

TEXTO.	l o s	a n i m a l e s	e s t á n	e n	e l	r í o
Int. 1:	*pato*	*mariposa*	*pescado*	*también pescado*	*también pescado*	*pajarito*
Int. 2:	*mariposa*	*pescado*	*pájaro*	*plantas*	*flores*	*pato*
Int. 3:	*mariposa*	*pájaro*	*pato*	*pes-*	*ca-*	*do*
Int. 4:	*mariposa*	*pajarito*	*pescado*	*un*	*pa-*	*to*

Estas cuatro interpretaciones son equivalentes, desde cierto punto de vista, y diferentes desde otro punto de vista. Todas ellas tienen en común la suposición de que hay tantos nombres escritos como elementos nombrables en la imagen, y tantos nombres escritos como segmentos en el texto. Sin embargo, hay algunas diferencias importantes. En la interpretación 1 se repite el mismo nombre (*pescado*) en relación con tres secuencias diferentes de letras (recordemos que en la imagen aparecían tres peces). La interpretación 2 evita estas dificultades. Las interpretaciones 3 y 4 son soluciones aún mejores porque ambas consiguen integrar las dos dimensiones del análisis cuantitativo: la cantidad de segmentos y la cantidad de letras dentro de cada segmento. Al respecto, es útil recordar que uno de los primeros requerimientos de "legibilidad" que los niños elaboran tiene que ver con la cantidad mínima de letras que un texto debe tener para permitir una interpretación (Ferreiro y Teberosky, 1979, cap. II). En general, los niños de lengua materna castellana piensan que son necesarias al menos tres letras para escribir un nombre. En el texto que estamos considerando hay dos segmentos extremadamente cortos (en el), y las interpretaciones 3 y 4 los integran con el segmento siguiente. Ya que dos letras escritas no es suficiente para que "diga" un nombre completo, estos segmentos cortos a lo sumo pueden "decir" una parte de un nombre (una parte silábica). Tanto *pes-ca-do* como *un pa-to* son, pues, excelentes soluciones para el texto "en el río", porque no solamente toman en cuenta la cantidad de segmentos a través de la silabización, sino porque consideran, además, la cantidad de letras dentro de cada segmento. Son la forma más elaborada de las respuestas **Y** que podemos encontrar para la situación *b*.[8]

Una de las situaciones *c* presenta el dibujo de una fruta (un mango) y debajo el texto "el mango está maduro". Éstas son algunas de las interpretaciones **Y** típicas:

[8] Es importante señalar que, en la interpretación 4, la introducción del artículo indefinido "un" cumple la función de "alargar" el nombre (o sea, de agregarle una sílaba) y no puede ser considerado como equivalente de la indiferenciación entre el modo de referirse a la imagen y el texto. Éste es uno de los tantos ejemplos donde es preciso ir más allá de las respuestas (es decir, interpretarlas) para poder valorarlas. Respuestas aparentemente idénticas pueden tener significaciones diferentes en distintos momentos de la evolución.

TEXTO:	el	mango	está	maduro
Int. 1:	*mango*	*mango*	*mango*	*mango*
Int. 2:	*man-*	*go*	*mango*	*mango*
Int. 3:	……	*man-*	*go*	……
Int. 4:	*man* …………	…………	*go*	
	man …………	…………	…………	*go*
Int. 5:	*un*	*man*	←— *go* —→	
Int. 6:	*guayaba*	*mango*	*sandía*	*melón*
Int. 7:	←— *mannn* —→		*/g/*	*o*
Int. 8:	*man-*	*go*		
	man-	*/g/*	*go*	
	man-	*/g/*	*go*	*dul-ce*

Estas ocho interpretaciones ilustran bien las dificultades que los niños enfrentan para interpretar las situaciones *c*. Veamos cada una de ellas.

En la interpretación 1 la suposición de base es la siguiente: ya que hay un único objeto en la imagen, debe haber un solo nombre escrito, pero como hay cuatro segmentos en el texto, puede ser que ese nombre esté repetido cuatro veces. Esta interpretación logra tomar en cuenta las propiedades cuantitativas del texto (cantidad de segmentos) pero ninguna de las propiedades cualitativas (dice lo mismo en series de letras diferentes).

La interpretación 2 intenta una segmentación silábica del nombre, precisamente para ajustarse a la segmentación del texto, pero como se obtienen sólo dos sílabas quedan aún dos segmentos por interpretar, y entonces recae en la suposición que subyace a la interpretación 1. La interpretación 3 es muy parecida. Se inicia igual que la 2, pero el niño prefiere dejar dos segmentos sin interpretar antes que repetir el mismo nombre sobre segmentos diferentes.

La interpretación 4 también recurre a la silabización, pero trata de cubrir "mágicamente" la totalidad del texto, salteando los segmentos en lugar de interpretarlos (la línea punteada indica un señalamiento que salta de una parte del texto a otra, en lugar de un señalamiento continuo).

En la interpretación 5 se introduce un artículo precediendo al nombre, cuya finalidad es obtener un número mayor de sílabas, lo cual resulta de todas maneras insuficiente obligando al niño a tratar juntos los dos últimos segmentos del texto –como si fueran uno solo– para atribuir allí la última sílaba (las flechas indican la parte del texto que abarca el señalamiento).

La interpretación 6 es completamente diferente: respeta las segmentaciones del texto y las diferencias cualitativas entre los segmentos, pero el niño no consigue evitar el introducir otros nombres en el texto, que no se relacionan directamente con la imagen. La suposición es la siguiente: en un segmento ha de estar escrito "mango", en los otros, otros tantos nombres semánticamente relacionados con éste; siendo el mango una fruta, lo más probable es que haya otros nombres de frutas.

Las interpretaciones 7 y 8 comienzan con una división silábica del nombre pero estos niños comprenden que deben intentar ir "más allá de la sílaba", para ajustarse a las particiones del texto. El resultado es la obtención de algunos recortes fonéticos. El niño que produce la interpretación 8 realiza varios intentos de "alargamiento" del nombre, todos los cuales dejan algún sobrante. Es entonces cuando descubre que puede agregar un calificativo al nombre (*mango dulce*) y resolver así el problema del sobrante de texto.

Es obvio que ninguno de estos niños está leyendo, en el sentido convencional del término. También resulta claro que un texto fragmentado no conduce, de por sí, a pensar que lo que está escrito es una oración. A pesar de todas las dificultades que enfrentan para interpretar los distintos segmentos escritos, todos estos niños mantienen firmemente la hipótesis del nombre (expresiones nominales como "mango dulce" son mucho menos frecuentes que la utilización de sustantivos sin modificaciones).

Finalmente, señalemos que las respuestas **Z** incluyen no solamente la lectura convencional o la sonorización de letras, sino también la utilización de cualquier letra específica para justificar una interpretación. Por ejemplo, un niño puede decir que está escrito *mango* en la secuencia *mango* sin tomar en cuenta todas las letras de la secuencia sino apenas la inicial **m** y, quizás, la **o** final. En estos casos específicos, es útil emplear otros segmentos escritos que compartan letras en la misma posición, como "mango" y "maduro", en el ejemplo que hemos presentado. Esto permite llamar la atención de los niños hacia esas semejanzas para determinar si son o no capaces de buscar informaciones cualitativas adicionales.

Veamos un ejemplo. Rodrigo (5 años 1 mes) es capaz de tomar en cuenta la primera letra de un texto para anticipar un nombre que efectivamente comienza con esa letra. Está buscando los nombres escritos de una serie de animales. Piensa que en el texto GUAJOLOTE *dice gato*, que en el texto ENANO *dice elefante*, y que en el texto LEOPARDO *dice león*. Pero, en otro momento de la misma entrevista, está buscando un texto donde pueda decir *gallina*. Encuentra una tarjeta con el texto GATO y dice: *¡Ah! sí, con la /g/, gallina...pero acaba con la a....* Rechaza entonces ese texto porque, aunque la primera letra coincida con la buscada, no coincide la última.

La importancia de tomar en cuenta las propiedades cuantitativas –tanto como las cualitativas– resulta evidente en todos los aspectos de la evolución de las conceptualizaciones sobre la escritura que hemos estudiado. En este trabajo no nos estamos refiriendo a la evolución relativa a la consideración de las propiedades cualitativas de los textos escritos. Sin embargo, vale la pena mencionar que el requerir cierta diferencia objetiva entre dos secuencias de letras para que se puedan "leer" nombres diferentes constituye un paso muy importante en la evolución.[9] Los niños generalmente respetan esta exigencia en sus propias producciones escritas antes de conseguir aplicar la misma exigencia para la interpretación de las escrituras que aparecen en el mundo circundante. Para crear una diferencia en sus propias producciones escritas, los niños trabajan alternativamente en dos direcciones –cualitativa y cuantitativa– con intentos de coordinación entre ambas (cf. cap. 3 de este libro). O sea, para diferenciar una palabra escrita de otras ya escritas, los niños pueden aumentar la cantidad de letras, sustituir una o más letras, cambiar la posición de las mismas letras en la secuencia, o hacer cualquier combinación de estos procedimientos.

El interés de las respuestas **Y** no debe ser subestimado. En efecto:

a] A pesar de su aparente carácter "primitivo", estas respuestas son más evolucionadas que las de tipo **X**, según las cuales se puede escribir un único nombre con muchas o con pocas letras, en un segmento o en varios segmentos.
b] El hecho de tomar en consideración las propiedades cuantitativas del texto antes que las cualitativas no puede ser considerado como la consecuencia de una práctica escolar, porque todas las metodologías de enseñanza actualmente en uso se concentran exclusivamente en las propiedades cualitativas.
c] Los niños que tratan de tomar en cuenta las propiedades cuantitativas del texto (respuestas **Y**) utilizan un esquema lógico de naturaleza muy general: la correspondencia bi-unívoca. Están buscando

[9] De hecho, ello constituye el inicio del segundo gran periodo de esta psicogénesis, que tiene lugar antes del periodo de fonetización de la escritura. (Cf. cap. 1 de este libro.)

una correspondencia uno-a-uno entre palabras (o fragmentos silábicos de las palabras) y segmentos escritos.

La consecuencia más general que podemos extraer de todo lo que precede es la siguiente: la lógica no es extraña a la comprensión de la escritura. Esto es perfectamente coherente con la teoría piagetiana,[10] ya que los esquemas lógicos aparecen allí precisamente como los instrumentos de "lectura" y de estructuración de la experiencia.

Hemos encontrado la correspondencia término-a-término en el proceso de elaboración de la hipótesis silábica y la volvemos a encontrar cuando los niños intentan dar una "razón" (o sea, una interpretación racional) a las variaciones cuantitativas que encuentran en los textos. En un caso (hipótesis silábica) nos ubicamos en el nivel de la relación entre las partes-letras y la totalidad (la palabra); aquí nos ubicamos en el nivel de los grupos de letras, como partes de un texto que puede contener varios grupos de letras (un texto dividido en varios segmentos).

En nuestra interpretación (demasiado compleja para ser desarrollada en pocas líneas) no se trata simplemente de la *aplicación* de una estructura ya constituida (la correspondencia bi-unívoca) a otros dominios. Se trata de los desafíos que lo real (la escritura ya constituida, en este caso) impone al sujeto en desarrollo, y de los instrumentos que él construye para tratar de apropiarse, de hacer suya, de dominar conceptualmente esta realidad. En algunos casos este sujeto descubrirá quizás un nuevo campo de aplicación para estructuras ya construidas; en otros casos deberá construir dichos instrumentos (sin tomar de inmediato conciencia -por supuesto- del grado de generalidad de las estructuras en vías de constitución).

Tomar seriamente en cuenta todo esto permite repensar sobre nuevas bases el currículum del primer año de primaria. Ya no se trata de pensar que "la lógica = matemáticas" y que "la técnica = lengua escrita". Si las *mismas* estructuras lógicas que dan cuenta de las nociones matemáticas elementales aparecen también en la comprensión de la lengua escrita, entonces tal división de los contenidos escolares ya no puede sustentarse. Creemos que ha llegado el momento de pensar seriamente acerca de esto.

[10] Diríamos incluso que era previsible, aunque la dificultad residía justamente en poner de manifiesto la especialidad de los problemas lógicos involucrados, lo cual supone investigación empírica y no mera deducción (Ferreiro, 1988b).

5. NEGACIÓN, AUSENCIA Y FALSEDAD*

Las producciones escritas de los niños -que antes eran consideradas como puro garabateo- han cobrado nueva significación. Ahora sabemos interpretarlas como reales escrituras, que no responden a los principios de base del sistema alfabético, pero que no por eso carecen de sistematicidad. Son escrituras que responden a otros principios. Los niños pueden usar letras como las nuestras, y escribir "en otros sistemas", tanto como pueden -en los comienzos de la adquisición del lenguaje oral -utilizar palabras del lenguaje del entorno, pero con diferentes reglas de combinación.

Apenas ahora podemos decir que estamos aprendiendo a leer (en el sentido de interpretar) las primeras escrituras infantiles, aquellas que no establecen ningún principio de correspondencia entre las grafías utilizadas y la pauta sonora de las palabras que se quieren escribir. Esas escrituras son muy difíciles de interpretar porque exigen, por parte del adulto, un real esfuerzo cognitivo: no es fácil resistir a la tentación de calificar de "desviantes", "desorganizadas", o "irrelevantes" las respuestas que se aparten de los modos de organización considerados como "normales", precisamente por ser los nuestros.

Es muy difícil -aquí como en otros campos- dejar de considerar nuestro punto de vista sobre la realidad como si fuera el único legítimo, y tratar de adoptar el punto de vista de los sujetos. Eso es difícil en los estudios transculturales, y también es difícil cuando tratamos de comprender el desarrollo infantil. Así como los "otros" pueblos pasan fácilmente por ser "primitivos" o "subdesarrollados", también los niños pasan fácilmente por primitivos o subdesarrollados cuando se utiliza como único parámetro de comparación al adulto, en tanto punto final del proceso de desarrollo.

Los resultados de investigaciones anteriores nos han permitido establecer que, en el curso del desarrollo de las conceptualizaciones infantiles sobre la escritura, hay un largo y complejo proceso caracterizado por la distinción entre "lo que está escrito" y "lo que puede

* Una versión anterior de este capítulo fue publicada en Ferreiro (1986b). Ésta es una nueva versión.

leerse", distinción que es extraña al pensamiento de un adulto alfabetizado. Esta distinción opera de la manera más evidente cuando tratamos de que los niños den una interpretación a los fragmentos de una oración escrita, a partir de una lectura previa hecha por el adulto. Si los niños trabajaran con una de las suposiciones básicas de nuestra escritura convencional (que todas las palabras enunciadas están escritas, y que el orden de escritura corresponde al orden de emisión), podrían encontrar la significación de cada bloque o segmento de letras, aun sin poder descifrarlas. Eso es lo que hacen efectivamente algunos niños, en cierto momento de su evolución. Pero antes de llegar allí, han pasado por varias etapas previas (Ferreiro, 1978; Ferreiro y Teberosky, 1979, cap. IV). La que más nos interesa aquí es el período caracterizado por la siguiente suposición: solamente los nombres de los objetos referidos están escritos; con eso que está escrito se puede leer una oración completa. Por ejemplo, frente a la oración escrita y leída por el adulto PAPÁ PATEA LA PELOTA, piensan que lo que realmente está escrito es *papá* y *pelota*, aunque "todo junto" diga "papá patea la pelota"; si se trata de LA NENA COME UN CARAMELO, piensan que solamente *nena* y *caramelo* están escritos, etc. En este nivel los niños enfrentan sistemáticamente el problema de los "sobrantes" de texto. Es decir, siempre van a encontrar que hay más grupos de letras escritas que los que corresponden a sus hipótesis. Este "sobrante de texto" actúa como una perturbación (con respecto a los esquemas interpretativos del sujeto) que se trata de compensar localmente por procedimientos extremadamente interesantes pero que no vamos a analizar aquí.[1]

¿Es posible encontrar algún prototipo de oración escrita que resulte congruente con estas hipótesis? Supongamos que en el texto aparecen tres o cuatro grupos de letras (para nosotros, otras tantas palabras escritas) y lo escrito hace referencia a tres o cuatro entidades distinguibles en la realidad. Ése podría ser un caso privilegiado para que los niños encontraran una correspondencia perfecta entre sus hipótesis y la escritura que es leída en voz alta por el adulto.

Para probar esta hipótesis, presentamos a los niños la oración escrita MAMÁ COMPRÓ TRES TACOS. En efecto, para algunos niños esta escritura es "transparente": en un grupo de letras dice *mamá* y en los otros dice *un taco, otro taco y el otro taco.* O sea: lo escrito es interpretado como *mamá, taco, taco, taco*; con eso escrito es posible "leer" *mamá compró tres tacos.*[2]

Si esto es así, es posible imaginar que, en este período del desarrollo, la representación de una ausencia (expresada por una negación) debería crear un conflicto prácticamente irresoluble, por la contradicción inherente a la creación de una presencia (la de las letras) para representar una ausencia (en el referente).

Para poner a prueba esta hipótesis es conveniente crear situaciones de contraste entre oraciones relacionadas entre sí que hacen referencia a objetos singulares, a una pluralidad definida, y un enunciado que afirme la ausencia del referente.

En el nivel de la escritura de nombres, ya sabemos que, en cierto momento del desarrollo, hay una tendencia a agregar letras para construir la escritura del plural y, en particular, un modo de construcción que consiste en reiterar el nombre en singular (cf. capítulo 2 de este volumen). Los ejemplos de la ilustración 1 nos permiten observar casos "puros" de este procedimiento de reiteración, cuando pedimos a los niños que escriban "pato" y "patos", frente al contraste de uno y cuatro patos en sendas imágenes.[3] Irene pone apenas una bolita para "pato" y cuatro para "patos"; con letras bastante mal dibujadas José hace lo mismo (su intención es reiterar cuatro veces, pero encuentra el límite del espacio gráfico antes de completar su última serie). Aunque este modo de construcción del plural es más frecuente en niños de nivel pre-silábico, también lo podemos encontrar, ocasionalmente, en el nivel silábico (ejemplo de Miguel Ángel, donde A vale por la sílaba *pa* y O vale por la sílaba *to*) e incluso –más raro aún– en el nivel silábico-alfabético (ejemplo de Laura). Es sumamente importante tener en cuenta que todos estos niños dicen que escribieron *patos*, aunque su modo de construcción corresponda a pato-pato-pato-pato.

¿Ocurrirá lo mismo en el caso de una oración? Con ese objetivo creamos la siguiente situación: a partir de la escritura UN PÁJARO VUELA (leída en voz alta por el adulto) pedimos al niño que tratara de escribir "dos pájaros vuelan". (Como veremos, el modelo ofrecido es

[1] Por ejemplo, ignorando algunas de las separaciones efectivas, y tratando al texto como si estuviera compuesto de sólo dos bloques de letras; o bien dando una interpretación silábica a algunos de los segmentos de menor cantidad de letras; o bien introduciendo otros nombres, que no aparecen en el enunciado, pero que son compatibles con la escena total evocada por el enunciado (la "tienda" donde se compra el caramelo; la "cancha" donde se patea la pelota, etcétera).

[2] Por supuesto, no todos los niños piensan así. Por ejemplo, algunos niegan que allí pueda decir "mamá compró tres tacos" porque falta el número 3.

[3] Ejemplos tomados del reporte de investigación Ferreiro, Gómez Palacio y cols., 1982, fascículo 3.

Ilustración 1

IRENE

pato - patos

JOSÉ

pato - patos

MIGUEL ÁNGEL

pato - patos

LAURA

pato - patos

casi imposible de comprender para los niños pequeños: ellos esperan una única serie de letras puesto que se habla de un solo pájaro.)

Segundo problema: si para pasar del singular al plural se agregan letras ¿se suprimirán letras para pasar del plural al singular? Para verificarlo, a nivel de la oración, es conveniente partir de un modelo comprensible (según las hipótesis infantiles). A partir del modelo MAMÁ COMPRÓ TRES TACOS solicitamos la escritura de "mamá compró dos tacos". No se trata del pasaje del plural al singular sino de una situación próxima: se reduce el número de objetos a los que se hace referencia. Si fuera cierto que, a menor cantidad de objetos referidos y nombrados, menor la cantidad de letras escritas, los niños deberían suprimir letras para pasar del modelo a la oración solicitada.

Tercer problema: si fuera cierto que hay una relación directa entre la cantidad de nombres de objetos referidos y la cantidad de letras en la escritura, en el caso límite de referencia a una ausencia no habría solución posible, porque no sería concebible el referir a una ausencia con una presencia (la de las letras). En consecuencia, los niños deberían rechazar la posibilidad de escribir una negación.

Para esclarecer estos problemas propusimos a niños de 4 a 6 años las siguientes situaciones:

a] a partir del modelo MAMÁ COMPRÓ TRES TACOS, tratar de escribir "mamá compró dos tacos" y luego "mamá no compró tacos";

b] a partir del modelo UN PÁJARO VUELA, tratar de escribir "dos pájaros vuelan" y luego "no hay pájaros". En este último caso tuvimos siempre la precaución de preguntar primero si era posible escribir "no hay pájaros" y sólo en el caso de una respuesta afirmativa solicitamos la ejecución por escrito.

El modo de construcción del plural por reiteración también aparece cuando se trabaja a nivel de la oración. Para pasar de UN PÁJARO VUELA a "dos pájaros vuelan" muchos niños opinan que hay que producir un nuevo texto que duplica al anterior; tomando *conjuntamente* ambos textos se puede leer "dos pájaros vuelan" (ya que en cada uno dice "un pájaro vuela"). Ejemplos:[4]

- Nery (4a, CM) dice: *Escríbele otra vez y dice dos pájaros vuelan*, pidiendo al experimentador que duplique el modelo.

[4] CM = niño de clase media: CB = niño de grupo urbano marginado.

- César (6a, CM) hace lo mismo, diciendo: *Se escribe otra vez*. Cuando le preguntamos cómo haría para poner "tres pájaros vuelan" responde, como algo muy natural, *otra vez se escribe*.

- Berenice (6a, CM) dice que *haciendo lo mismo* podemos obtener lo solicitado. Copia PÁJARO, debajo de esa palabra del modelo y dice: *así diría dos pájaros*. Completa su copia con UN y VUELA y dice: *Y si le ponemos así diría dos pájaros vuelan*.

- Martha G. (5a, CB) dice que hay que poner *dos nombres*, y pide al experimentador que duplique el modelo. Lee *un pájaro vuela* en cada uno, y a la pregunta de dónde dice dos pájaros vuelan contesta: *en éste y éste* (modelo + copia).

También aparecen respuestas de "duplicación selectiva", es decir, de agregado de letras al modelo, sobre la base de la duplicación de una parte de las letras ya pertenecientes al modelo. Esta conducta es menos frecuente que la anterior, y es comprensible que sea así: esta oración escrita es muy difícil de analizar, precisamente porque tiene tres fragmentos de texto, allí donde se esperaría solamente uno (un texto sin fragmentos para un único pájaro). Frente a la dificultad de saber dónde ubicar realmente al pájaro en cuestión, optan por duplicar el texto total, con la seguridad de que de esa manera también van a duplicar al pájaro.

En el caso de MAMÁ COMPRÓ TRES TACOS, los niños logran ser mucho más selectivos, precisamente porque allí sí se produce una concordancia entre sus esquemas interpretativos (tantos segmentos de escritura como objetos referidos) y el texto mismo (cuatro segmentos para "mamá" y "los tres tacos"). La respuesta que habíamos anticipado (es decir, la reducción de la cantidad de letras si hay reducción en la cantidad de tacos a los que se hace referencia) aparece con toda claridad en el siguiente ejemplo de Juan Javier (4a, CM):

Aquí dice mamá compró tres tacos.
    Mamá compró tres tacos.
¿Dirá mamá en algún lado?
    (señala MAMÁ)
¿Acá qué dirá? (señala TACOS)
    Tacos.
¿Cómo era todo junto?

    Mamá compró tres tacos, ¡Son cuatro tacos! (refiriéndose a que hay cuatro grupos de letras)
¿Qué dirá aquí? (señala TRES)
    Tacos.
¿Y aquí? (señala COMPRÓ)
    ...
¿Dice algo o no dice nada?
    Nada
¿Lo borro entonces?
    Sí
(queda MAMÁ TRES TACOS)
    Mamá compró dos tacos. Porque aquí (señala TRES TACOS) *son dos. Si borras uno...*
(Deja visible MAMÁ TRES)
    Mamá compró uno.
(Deja visible MAMÁ)
    Nada. Mamá. (en el sentido de "dice solamente mamá")
(Restituye MAMÁ COMPRÓ TRES TACOS)
    Uno, dos, tres tacos (refiriéndose, respectivamente, a COMPRÓ, TRES y TACOS)

¿Qué pasa entonces con la escritura de la negación? Las dos negaciones propuestas ("mamá no compró tacos" y "no hay pájaros") difieren marcadamente entre sí. Aunque la primera negación comporta la ambigüedad propia a las oraciones de este tipo (es decir, la negación puede referirse al sujeto, al verbo o al objeto directo), en el contexto de la tarea propuesta la interpretación más probable consiste en referir la negación al objeto directo, con lo cual el problema consiste en saber cómo representar "la ausencia de tacos" (ya que la presencia del sujeto –"mamá"– no resulta cuestionada). Por el contrario, en el caso de "no hay pájaros" sólo se afirma una ausencia (la de los pájaros) y ninguna presencia. La segunda negación debería resultar, pues, mucho más difícil que la primera, desde el punto de vista del modo de conceptualización de la escritura que estamos considerando. Eso ocurre efectivamente. Por ejemplo:

- César (5a, CM) encuentra fácil la propuesta de escribir "mamá no compró tacos". Dice: *pos no ponerle tacos*. Copia la primera palabra del modelo y la primera letra de la segunda (MAMÁ) y dice, satisfecho: *Aquí no le puse tacos.*

- Alicia (6a, CM) había borrado la última palabra para pasar de tres a dos tacos; para la negación borra otra palabra más (queda MAMÁ COMPRÓ). Dice que allí no está escrito "tacos", y que si lo escribiéramos no diría "mamá no compró tacos".

Algunos niños, sin embargo, proponen borrar todo:

- Dolores (6a, CM), frente a la hoja en blanco que le damos, dice: *Ya no compró nada* (puesto que no hay letras).

- Verónica (5a, CM) había borrado las dos últimas palabras del modelo para pasar de tres a dos tacos. Para la negación propone borrar todo porque *mamá no compró nada.*

- Víctor (5a, CM) había borrado la última palabra del modelo para pasar de tres a dos tacos; para la negación propone borrar todo. Pero al ver el resultado surge el conflicto, ya que si no hay letras no se puede leer. Entonces propone volver a escribir MAMÁ y una parte de la palabra siguiente.

Víctor cobra conciencia del conflicto en el curso de la ejecución y encuentra una salida al problema, precisamente porque descubre que es posible escribir "mamá" y algo más que luego puede ser interpretado como "no compró tacos". Lo importante en todos estos casos es que, para que la escritura pueda ser interpretada como "mamá no compró tacos" todos piensan que no hay que escribir "tacos".

De la misma manera, para que la escritura pueda ser interpretada como "no hay pájaros", no hay que escribir "pájaros", lo cual lleva a descubrir que "no hay pájaros" es imposible de escribir. Miguel Ángel (5a, CM) lo expresa en una síntesis perfecta: *No sé hacer pájaros que no hay.* Otros niños (como Eduardo, 5a, CM) dicen simplemente: *no se puede, porque no hay.* Otros descubren en el curso del proceso que la escritura de esta negación es imposible:

- Berenice (6a, CM) pide que borremos todo y explica: *No había nada. Si quitamos no va, no...y dice no hay dos pájaros vuelan, no hay pájaros vuelan.* Le preguntamos qué pasaría si escribiéramos algo y ella nos explica: (si escribimos) *hubiera pajaritos, y si hubiera pajaritos, debía haber pajaritos. Pero si no hay pajaritos no se puede escribir pajarito, no tiene para el pajarito.*

Bajo una aparente redundancia, el razonamiento de Berenice es impecable; si escribimos, ponemos los pajaritos, y entonces sí hay pajaritos; no tenemos manera de poner letras y no poner pajaritos, porque sería como poner y no poner pajaritos, como escribir y no escribir al mismo tiempo. La ausencia exige ausencia, y la presencia exige presencia.

Hasta aquí los hechos nuevos que logramos poner de manifiesto derivando conclusiones a partir del modo de razonamiento de los niños a propósito de la escritura. Esto indica que el razonamiento de los sujetos –aunque sea muy diferente del nuestro– no carece de sistematicidad, sino todo lo contrario: es un razonamiento congruente y riguroso, pero que no considera a la escritura como la representación de la pauta sonora de las palabras.

Es muy tentador concluir, a partir de estos datos, que la escritura es vista por estos niños como una manera particular de dibujar, y que por lo tanto está directamente ligada a las propiedades de los objetos referidos, y no a las propiedades del lenguaje. Sin embargo, otros datos recogidos –y que no tienen cabida en los límites de este trabajo– sustentan una interpretación más compleja: es a través de la concepción infantil de los nombres como propiedades intrínsecas de los objetos que este nivel de conceptualización de la escritura estaría *ligado al mismo tiempo a la forma lingüística y al referente* (Ferreiro, 1982, 1988b; Ferreiro y Vernon, 1992).

Además de los hechos antes mencionados, aparecieron en nuestro trabajo de investigación hechos no previstos,[5] que revisten un especial interés para comprender el problema estudiado, obligándonos a ampliar las dimensiones consideradas.

Veamos en qué consisten:

- María (4a, CB) dice que no es posible escribir "no hay pájaros" porque *nosotros vemos pájaros* (es decir, hay pájaros en el mundo circundante). Luego agrega: *Aquí no vuelan pájaros* (es decir, el enunciado es factualmente verdadero, pero remite a una ausencia). Le pedimos que intente, pero María no está dispuesta y nos devuelve la sugerencia: *Pos escriba usted.*

[5] Una de las ventajas del método utilizado es precisamente la posibilidad de dar cabida a la aparición de lo inesperado, cosa que muy difícilmente ocurre con un diseño experimental de tipo experimental clásico.

- Ana Laura (5a, CB) dice que no se puede *porque en la casa hay pájaros que vuelan arriba* y Patricia (5a, CB) piensa lo mismo: no se puede porque *¡sí hay!, sí hay en la casa.*

- Martha (6a, CB) dice que *no hay letras para no hay pájaros*, le preguntamos si hay letras para "ningún pájaro vuela" y responde: *tampoco, no hay pájaros que no vuelan porque sí vuelan todos los pájaros.*

- César (6a, CM) dice que no se puede escribir *porque sí hay pájaros*, y en seguida agrega: *en la noche que no hay pájaros sí se puede escribir no hay pájaros*, pero luego rechaza que se pueda escribir por la noche *porque hay tantitos.*

La imposibilidad a la que aluden estos niños no está basada en las razones que antes habíamos mencionado (contradicción entre la presencia creada por las letras y la ausencia referida). Aquí se agrega algo más: *la imposibilidad por falsedad.* Como lo dice claramente Martha, *no hay letras* (para ningún pájaro vuela) *porque sí vuelan todos los pájaros.*

Nosotros no esperábamos que las consideraciones relativas a la verdad o falsedad de las oraciones propuestas entraran en consideración, en niños de 4 a 6 años, a la hora de producir una escritura. Ellos nos mostraron la realidad psicológica de esta dimensión.

Enunciados tales como "no hay pájaros" o "ningún pájaro vuela"[6] pueden interpretarse de dos maneras bien diferentes: como enunciado de carácter general o como la enunciación de un hecho puntual (es decir, como enunciados factuales). En tanto aserción general, su interpretación corresponde a: no hay en el mundo seres tales como los pájaros (o bien: no es cierto que los pájaros vuelen). En tanto enunciación de un hecho puntual, su interpretación corresponde a: no hay pájaros aquí, en este momento (o bien: ningún pájaro vuela aquí, en este momento). En tanto aserción general, se convierten necesariamente en falsedades. Como enunciados factuales, pueden ser tanto verdaderos como falsos.

Ambas interpretaciones están presentes en los ejemplos que acabamos de ver. Cuando María dice que no se puede porque *nosotros vemos pájaros*, interpreta el enunciado como aserción general, y por lo tanto como falsa; cuando la misma María dice *aquí no vuelan pájaros* está interpretando el enunciado como factual y verdadero en el momento de la enunciación. Cuando César dice que no se puede escribir *porque sí hay pájaros* lo está interpretando como un enunciado falso de carácter general; cuando agrega: *en la noche que no hay pájaros sí se puede escribir no hay pájaros*, está buscando una condición factual que permita eludir la falsedad de carácter general, pero cuando insiste en que incluso en la noche *hay tantitos* pájaros, vuelve a considerar el enunciado como una falsedad.

[6] Por precaución, preferimos utilizar con los niños "no hay pájaros", por falta de datos sobre la semántica del "ningún" a esas edades.

Si los niños son sensibles a la dimensión verdad/falsedad es posible que los adultos no alfabetizados también lo sean. Por esa razón interrogamos a 50 adultos con la situación "pájaros".

De los dos tipos de imposibilidad de escribir la negación (la imposibilidad por ausencia en el referente, y la imposibilidad por falsedad), sólo la segunda aparece en los adultos analfabetos. Veamos cómo se expresan:

- Bernardo (21 años): dice que no se puede escribir *porque todos los pájaros vuelan.*

- Martín (31 años): *No... porque los pájaros sí vuelan.*

- Irma (27 años): *No... porque si se escribiera pájaro que no vuela, ¡cómo va a volar!*

- Crescencio (50 años): *No, pus ésos sí vuelan... ¿Ningún, ningún pájaro vuela?... No, pus no... No, no se puede.*

- Plácido (35 años): *No... pus cómo ningún pájaro vuela... pus todo pájaro anda volando.*

La transcripción por escrito de estas verbalizaciones no hace aparecer la entonación y los gestos de los sujetos, que reforzaban el carácter absurdo que atribuían a nuestra proposición. En todos esos casos (hay otros sujetos como ellos) se espera que la escritura se ajuste a la realidad, pero el ejemplo de Irma es notable por la inversión de las relaciones porque es como si la realidad debiera ajustarse a la escritura: *si se escribiera pájaro que no vuela, ¡cómo va a volar!* (o sea, ¡cómo va a hacer para volar el pájaro si la escritura le negara esa posibilidad!).

Estamos, pues, aquí frente a un nuevo tipo de problemas, cuya relevancia sociolingüística nos parece innegable. Pero antes de avanzar

en un intento de comprensión de estas respuestas, es preciso tener en cuenta que, por interesantes que sean todas las respuestas que hemos presentado a lo largo de este trabajo, ellas no agotan el abanico de soluciones que los sujetos pueden ofrecer.[7]

Tanto para la escritura del plural (que propusimos a niños de 4 a 6 años de lengua materna francesa tanto como castellana y a adultos analfabetos), como para la escritura de la negación (que propusimos a esos mismos sujetos), obtenemos una serie de categorías de respuestas (entre 9 y 14, según los casos), que pueden ser ordenadas según el eje definitorio: *la consideración y coordinación de las semejanzas y diferencias* entre el modelo que sirve de punto de partida y la nueva escritura a realizar. En función de ese eje, todas las respuestas obtenidas (de niños y adultos) se pueden organizar en tres niveles:

I. En el primer nivel encontramos aquellas producciones que ignoran el modelo. El niño hace un trazado que refleja su modo particular de escribir (bolitas, palitos, trazado espigado, etc.), y allí puede leerse lo que uno decida. Es, simplemente, una nueva escritura. No hay intención de aproximarse ni de diferenciarse del modelo. Si de la nueva producción resultan semejanzas o diferencias, eso es aleatorio. Se trata simplemente de producir "otra" escritura (no "otra" en el sentido de diferente de la primera, sino una escritura más, para un enunciado más). Como nuestro modo de construcción resulta imposible de ser comprendido, el sujeto contrapone "su" modo de construir al nuestro, en paralelo, sin confrontación explícita.

II. En el segundo nivel se ubican las respuestas que muestran una consideración exclusiva de las diferencias o bien de las semejanzas. Para pasar de "mamá compró tres tacos" a "mamá compró dos tacos" hay sujetos que conservan tal cual el modelo, considerando que es "prácticamente lo mismo", ya que "mamá compró tacos" en ambos casos, sin que la precisión cuantitativa sea considerada como relevante; por el contrario, hay sujetos que cambian totalmente las letras, tomando en cuenta que "dos tacos" no es lo mismo que "tres tacos". De la misma manera, se pueden conservar las letras del modelo para pasar de "un pájaro vuela" a "dos pájaros vuelan", si pensamos en lo que ambos enunciados tienen en común: que los pájaros vuelan. Es forzoso cambiar las letras cuando la precisión cuantitativa resulta central, y obliga a diferenciar el "pájaro único" (aunque incomprensible a través de nuestra representación en tres fragmentos) del "pájaro duplicado" que se trata de representar. Al pasar a la negación, son las centraciones exclusivas sobre las diferencias las que pasan a primer plano: en efecto, la negación hace pasar a "lo contrario" desde el punto de vista de la significación, y exige un real esfuerzo de coordinación el admitir que lo contrario puede escribirse con letras similares. Por eso vemos a los sujetos decir, reiteradamente, que las letras de "compró tres tacos" no sirven para "no compró tacos"; que las letras de "pájaro" no sirven para "no hay pájaros".

[7] Para una presentación detallada de los resultados aquí resumidos, véase Ferreiro, 1981.

III. En el tercer nivel se ubican las respuestas que intentan –con diversos grados de éxito– coordinar las semejanzas con las diferencias, reconociendo que una parte del modelo puede conservarse, pero que algo hay que cambiar. *Qué* cambiar, *dónde* cambiar, y *cuánto* cambiar es lo que deben descubrir, paulatina y dificultosamente. Sólo un pequeño sub-grupo de estas respuestas está constituido por las escrituras que intentan una correspondencia entre las letras y la pauta sonora de la palabra (escrituras silábicas, silábico-alfabéticas o propiamente alfabéticas). La mayoría está constituida por quienes agregan o sacan letras al modelo y los que agregan números (sin sustituir ningún elemento anterior, o sustituyendo alguno).

Señalemos que todas nuestras clasificaciones toman en cuenta tanto el resultado obtenido como el proceso que condujo a él. Consideramos que ésa es la única manera de lograr una clasificación significativa, que incorpore el punto de vista del sujeto sobre su propia producción. Resultados prácticamente idénticos pueden provenir de intenciones muy diferentes; inversamente, productos muy diferentes en apariencia pueden ser el resultado de procesos similares.

En los cuadros 1, 2 y 3 se puede ver cómo se distribuyen los sujetos –por grupos de edad– en esos tres niveles.[8] De esas distribuciones resultan los siguientes conclusiones generales:

1] Es más difícil utilizar el modelo para pasar de "tres" a "dos tacos" que para pasar de "un pájaro" a "dos pájaros" (a los 4 años hay mayor

[8] Aparecen allí sólo los niños entrevistados en Monterrey (México) y los adultos analfabetos entrevistados en México, D.F.

CUADRO 1
DISTRIBUCIÓN POR NIVELES DE LAS RESPUESTAS DE ESCRITURA DEL PLURAL

	De "tres" a "dos"			De "un" a "dos"			
	4a.	5a.	6a.	4a.	5a.	6a.	Adultos
Nivel I	64%(16)	26%(8)	3%(1)	34%(10)	16%(5)	3%(1)	–
Nivel II	20%(5)	26%(8)	26%(8)	17%(5)	13%(4)	17%(5)	4%(2)
Nivel III	16%(4)	46%(14)	70%(21)	48%(14)	70%(21)	79%(23)	96%(48)
Totales	*100%(25)*	*98%(30)*	*99%(30)*	*99%(29)*	*99%(30)*	*99%(29)*	*100%(50)*

CUADRO 2
DISTRIBUCIÓN DE LAS RESPUESTAS A LA NEGACIÓN

	Niños				Adultos	
	Neg.	"tacos"	Neg.	"pájaros"	Neg.	"pájaros"
Escribible	65%	(55)	46%	(41)	58%	(26)
Dudoso, sin decidir	–		–		22%	(10)
No-escribible	34%	(29)	53%	(47)	20%	(9)
Totales	*99%*	*(84)*	*99%*	*(88)*	*100%*	*(45)*

CUADRO 3
DISTRIBUCIÓN POR NIVELES DE LAS RESPUESTAS DE ESCRITURA DE LA NEGACIÓN

	Niños (neg. "tacos")			Niños (neg."pájaros")			Adultos
	4a.	5a.	6a.	4a.	5a.	6a.	(Neg. "pájaros")
Nivel I	38%(5)	30%(6)	–	50%(7)	14%(2)	–	–
Nivel II	61%(8)	50%(10)	36%(8)	50%(7)	57%(8)	54%(7)	45%(10)
Nivel III	–	20%(4)	64%(14)	–	28%(4)	46%(6)	54%(12)
Totales	*99%(13)*	*100%(20)*	*100%(22)*	*100%(14)*	*99%(14)*	*100%(13)*	*99%(22)*

concentración en las respuestas de nivel I en el primer caso que en el segundo, tratándose de los mismos sujetos). Esto tiene que ver con la preeminencia psicogenética de las acciones de agregar con respecto a las de quitar o disminuir.

2] Por el contrario, con respecto a la negación, la situación se invierte: es mucho más difícil imaginar cómo escribir "no hay pájaros" que "mamá no compró tacos". Esto se refleja en los cuadros 2 y 3: es mayor el porcentaje de los que estiman que "no hay pájaros" no se puede escribir, que los que concluyen lo mismo a propósito de la otra negación; por otra parte, dentro de las respuestas efectivas de escritura, hay mayor cantidad de respuestas de nivel I para la negación de "pájaros" que para la otra negación.

3] De 4 a 6 años, para todas las situaciones, hay disminución progresiva de las respuestas de nivel I (que desaparecen a los 6 años para ambas negaciones, y están representadas por un solo sujeto de esa edad en el caso del plural), y aumento progresivo de las de nivel III (ausentes a los 4 años para ambas negaciones pero representadas en el caso del plural, lo cual indica, además, que los niños de 4 años pueden llegar a reconocer lo que hay de común y lo que hay de diferente entre un enunciado singular y otro plural, pero que esta coordinación es imposible entre un enunciado afirmativo y otro negativo.

4] Los adultos analfabetos prolongan claramente la línea evolutiva anteriormente indicada: en el caso de la construcción del plural, se ubican netamente en el nivel III (con sólo dos excepciones que corresponden al nivel II); para la escritura de la negación, la mayor dificultad involucrada se expresa en una distribución prácticamente equivalente entre los niveles II y III.

5] Con respecto a la posibilidad de escritura de la negación, hay un porcentaje menor de adultos (comparativamente con los niños) que considera el enunciado "ningún pájaro vuela" como no-escribible. Sin embargo, esto no contribuye a engrosar significativamente el grupo de los que opinan lo contrario, ya que se introduce una nueva variante: los que dudan, sin poder llegar a tomar una decisión, entre "se puede" y "no se puede escribir".

Los resultados con los niños de lengua materna francesa (interrogados en Ginebra) son en un todo coincidentes con los resultados anteriores. El conflicto entre la presencia creada por el lápiz sobre el papel y la ausencia referida por el lenguaje no corresponde a un rasgo peculiar de una cultura, sino a un problema cognitivo de naturaleza

general. La producción de un texto a partir de otro exige la coordinación de semejanzas con diferencias, y esto también es un problema cognitivo de naturaleza general. Las peculiaridades de la ortografía del francés no retrasan dichos procesos, tanto como las tan mentadas facilitaciones de la ortografía del español no consiguen acelerarlo. Los datos que se van recogiendo en distintos países indican que los niños se plantean problemas similares para apropiarse del sistema de escritura.

Pero hay aún más. Con otro grupo de niños ginebrinos realizamos una encuesta, en el contexto de una investigación sobre el tipo de elementos sonoros que podrían o no recibir una representación por escrito. En ese contexto, les preguntamos si pensaban que los dos enunciados siguientes se podían escribir (sin llegar a la ejecución):

"les enfants vont à l école" (los niños van a la escuela)
"la tortue vole" (la tortuga vuela)

Emitida en el contexto escolar, y en una situación social en donde efectivamente todos los niños van a la escuela, la primera oración tiene altas probabilidades de ser considerada como una verdad general. En la segunda oración tuvimos cuidado de proponer una falsedad a través de una oración afirmativa, para evitar el problema de la confluencia de negación con falsedad. Aunque la muestra era pequeña (67 respuestas) los resultados fueron muy netos y muestran claramente que la dimensión verdad/falsedad es diferenciable de la dimensión afirmación/negación:

	Sí se puede escribir	
	4-5 años	5-6 años
Les enfants...	88%	92%
La tortue...	37%	28%

Los datos que acabamos de presentar permiten evitar la tentación de caer en la explicación "fácil" de estos fenómenos, que consiste en invocar el ambiente cultural que rodea a los sujetos como causa única y directa. Estos niños ginebrinos crecen rodeados de una literatura infantil en la cual los animales tienen propiedades humanas y hacen cosas fantásticas. ¿Cómo es posible que esos mismos niños piensen que "la tortue vole" no se puede escribir, precisamente porque se trata de una falsedad? (La justificación general que dan es: *no se puede, porque no vuela*).

La consideración de la falsedad de una proposición como impedimento para su representación por escrito no disminuye sino que aumenta con la edad (en sujetos no-alfabetizados).

Estamos quizás aquí frente a esos procesos de "sacralización" de la lengua escrita, que Claire Blanche-Benveniste (1982) recuerda cuando dice, con respecto al francés: "Hoy día, un hablante no educado es conducido a sacralizar el lenguaje escrito, desdeñando la posibilidad de dar forma escrita al lenguaje oral". Las clases dominantes de la sociedad poseen los bienes materiales tanto como la lengua escrita. Históricamente hablando, la posesión de la escritura también ha estado ligada al poder; las grandes religiones tienen sus libros sagrados: como lo señala en uno de sus documentos la Iglesia católica, "Dios ha elegido la palabra hablada y escrita para revelarse, no la pintura y la escultura".[9] En el mundo contemporáneo la palabra dada por escrito tiene una fuerza que no se atribuye a la palabra dada oralmente: la identidad de una persona se prueba con documentos, tanto como las posesiones y los títulos académicos. La veracidad de todas esas escrituras no se discute.

Permitir que entren la falsedad y la mentira en la escritura sería entonces banalizar la escritura, "desacralizarla". *No hay letras para no hay pájaros*, como dicen nuestros niños. *Las letras de no hay pájaros las tengo que hacer chuecas*, dice Lisandro, de apenas 4 años, tratando de deformar las letras que apenas si sabe dibujar, precisamente porque las "letras derechas" no sirven para presentar la falsedad.

Ninguna de estas dimensiones es tomada en cuenta cuando la alfabetización –de niños y adultos– es considerada simplemente como el aprendizaje de un código de transcripción.

[9] "Dios ha elegido la palabra hablada y escrita para revelarse, no la pintura y la escultura. Una tal consagración de la escritura es la base y la justificación teológica de la alfabetización [...] promovida por la Iglesia y por su misión". *(Contributions de l'Eglise dans le domaine de l'alphabétisation*. París, publicado por el Observador Permanente de la Santa Sede ante la Unesco, 1976, p. 22).

6. EL ESPACIO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN PRESCOLAR*

Los debates acerca del momento en que debe comenzar la enseñanza de la lectura y la escritura parecen eternos. La pregunta "¿se debe o no enseñar a leer y escribir en jardín de niños?" es una pregunta reiterada e insistente. Yo he sostenido, y sigo sosteniendo, que es una pregunta *mal planteada*, que no puede responderse por la afirmativa ni por la negativa, antes de discutir las presuposiciones en las que se basa.

Esta pregunta, así planteada, tiene una suposición de base: son los adultos quienes deciden cuándo y cómo se va a iniciar ese aprendizaje.

Cuando se responde a esa pregunta por la negativa, y se decide que sólo en la primaria se debe enseñar a leer y escribir, vemos a los salones de prescolar sufrir un meticuloso proceso de limpieza, hasta hacer desaparecer toda traza de lengua escrita. La identificación de los lugares destinados a cada niño se hace mediante dibujos, para no dejar ver al niño la forma de su nombre escrito. Los lápices se usan sólo para dibujar, pero nunca para escribir. Puede ser que –por descuido– quede un calendario suspendido en la pared y que –también por descuido– la maestra escriba sus reportes delante de los niños en lugar de hacerlo durante el recreo, casi a escondidas. A veces, la maestra cuenta cuentos, pero nunca lee en voz alta. Prohibido leer. Prohibido escribir. La escritura, que tiene su lugar en el mundo urbano circundante, deja de tenerlo en el salón de clase. Los adultos alfabetizados (incluidas las maestras o profesoras) se abstienen cuidadosamente de mostrar a los niños que saben leer y escribir. Situación por demás extraña: los niños imaginan que su profesora sabe leer y escribir, pero no la han visto hacer eso en el salón.

Por el contrario, cuando se responde afirmativamente a esa pregunta, y se decide iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura antes de la primaria, vemos al salón de jardín de niños asemejarse notablemente al de primer año, y a la práctica docente modelarse sobre las más tradicionales prácticas de la primaria: ejercicios de control motriz

* Publicado en la 23a. edición (actualizada), Emilia Ferreiro, *Reflexões sobre alfabetização*, São Paulo, Cortez Editora, 1995 (1a. edición 1985c).

y discriminación perceptiva, reconocimiento y copia de letras, sílabas o palabras, repeticiones a coro... y ningún uso funcional de la lengua escrita.

La pregunta "¿se debe o no se debe enseñar a leer y escribir en el jardín de niños?" está mal planteada, porque tanto la respuesta negativa como la positiva se apoyan en una presuposición que nadie discute: se supone que el acceso a la lengua escrita comienza el día y hora que los adultos deciden. Esta ilusión pedagógica puede mantenerse porque los niños aprenden tanto a hacer como si nada supieran (aunque sepan), como a mostrar diligentemente que aprenden a través del método elegido. Pero, además, hay otra suposición detrás de esa pregunta: los niños sólo aprenden cuando se les enseña (según la manera más escolar de "enseñar"). Ambas presuposiciones son falsas.

Los niños *inician* su aprendizaje del sistema de escritura en los más variados contextos, porque la escritura forma parte del paisaje urbano, y la vida urbana solicita continuamente el uso de la lectura. Los niños urbanos de 5 años generalmente ya saben distinguir entre escribir y dibujar; dentro del complejo conjunto de representaciones gráficas presentes en su medio, son capaces de diferenciar entre lo que es dibujo y lo que es "otra cosa". Que a ese conjunto de formas que tienen en común el no ser dibujo, lo llamen "letras" o "números" no es lo crucial a esa edad. Más importante es saber que esas marcas son para una actividad específica que es leer, y que resultan de otra actividad también específica que es el escribir.

La indagación sobre la naturaleza y función de esas marcas empieza en contextos reales, en los que se recibe la más variada información (pertinente y poco pertinente; fácil de comprender o imposible de asimilar). Los niños trabajan cognitivamente (es decir, tratan de comprender) desde muy temprana edad informaciones de distinta procedencia:

a] la información que reciben de los textos mismos, en sus contextos de aparición (libros y periódicos, pero también carteles callejeros, envases de juguetes o alimentos, prendas de vestir, TV, etcétera);
b] información específica destinada a ellos, como cuando alguien les lee un cuento, les dice que tal o cual forma es una letra o un número, les escribe su nombre o responde a sus preguntas;
c] información obtenida a través de su participación en actos sociales donde está involucrado el leer o escribir. Este último tipo de información es el más pertinente para comprender las funciones socia-

les de la escritura. Veamos algunos ejemplos:

- alguien consulta el periódico para saber la hora y el lugar de algún espectáculo; indirectamente y sin pretender hacerlo, está informando al niño acerca de una de las funciones primordiales de la escritura en el mundo contemporáneo: la escritura sirve para transmitir información;
- alguien consulta una agenda para llamar por teléfono a otra persona; indirectamente se informa de otra de las funciones esenciales de la escritura: la escritura sirve para expandir la memoria, y leyendo se puede recuperar una información olvidada;
- se recibe una carta de un familiar, se la lee y se la comenta; indirectamente, y sin pretenderlo, se informa al niño que la escritura permite la comunicación a distancia.

En todas estas situaciones que hemos dado como ejemplo, el propósito de los adultos no es informar al niño. Pero el niño recibe información sobre la función social de la escritura a través de su participación en dichos actos (incluso si se limita a observar, su observación puede involucrar una importante actividad cognitiva). Es probablemente a través de una amplia y sostenida participación en esta clase de situaciones sociales como el niño llega a comprender por qué la escritura es tan importante en la sociedad.

Ése es el tipo de información que *no* es transmitido en el comienzo de la instrucción escolar. Ése es el tipo de información que ya de alguna manera poseen los niños de 6 años que han tenido adultos alfabetizados a su alrededor.

Con base en las investigaciones realizadas podemos afirmar que ningún niño urbano de 6 años comienza la escuela primaria con total ignorancia con respecto a la lengua escrita. La información recibida (de algunas de las fuentes mencionadas) ha sido necesariamente elaborada (es decir, asimilada) por los niños para poder comprenderla. Lo que ellos saben no es nunca idéntico a lo que se les dijo o a lo que vieron. Solamente es posible atribuir ignorancia a los niños prescolares cuando pensamos que el "saber" acerca de la lengua escrita se limita al conocimiento de las letras.

Los niños rurales están en desventaja con respecto a los urbanos, porque en el medio rural tradicional, donde los campesinos laboran tierras empobrecidas con rudimentarios instrumentos de labranza, la escritura no tiene la misma presencia que en el medio urbano. Es precisamente en el medio rural donde el prescolar es más importante: un

prescolar que deje entrar la escritura, no que la prohíba.

La tan mentada "madurez para la lecto-escritura" depende mucho más de las ocasiones sociales de estar en contacto con la lengua escrita que de cualquier otro factor que se invoque. No tiene ningún sentido dejar al niño al margen de la lengua escrita, "esperando que madure". Por otra parte, los tradicionales "ejercicios de preparación" no sobrepasan el nivel de la ejercitación motriz y perceptiva, cuando es el nivel cognitivo el que está involucrado (y de manera crucial), así como complejos procesos de reconstrucción del lenguaje oral, convertido en objeto de reflexión.

El jardín de niños debería cumplir la función primordial de permitir a los niños que no tuvieron adultos alfabetizados a su alrededor, o que pertenecen a medios rurales aislados, obtener esa información de base sobre la cual la enseñanza cobra un sentido social (y no meramente escolar): la información que resulta de la participación en actos sociales donde el leer y el escribir tienen propósitos explícitos.

El jardín de niños debería permitir a todos los niños la experimentación libre sobre las marcas escritas, en un ambiente rico en escrituras diversas, o sea: escuchar leer en voz alta y ver escribir a los adultos; intentar escribir (sin estar necesariamente copiando un modelo);[1] intentar leer utilizando datos contextuales[2] así como reconociendo semejanzas y diferencias en las series de letras; jugar con el lenguaje para descubrir semejanzas y diferencias sonoras.

Debe haber cosas para leer en un salón de prescolar. Un acto de

[1] La copia es apenas uno de los procedimientos para apropiarse de la escritura, pero no es el único (ni siquiera es el más importante). Se aprende más inventando formas y combinaciones que copiando; se aprende más tratando de producir junto con otros una representación adecuada para una o varias palabras que haciendo planas en soledad.

[2] Por "datos contextuales" entendemos lo siguiente: las escrituras que están en el mundo circundante no están "en el vacío" sino en cierto tipo de superficies (un envase de alimento, un periódico, un libro, una tarjeta, un calendario, un cuaderno, etc.). Saber "dónde está lo escrito" ayuda a anticipar qué puede decir en ese texto. Por ej., si sabemos que lo que tenemos entre las manos es un libro de cuentos, y tenemos bastante experiencia con ellos, podemos anticipar que, probablemente, empezará con "Había una vez", "Hace mucho tiempo" o expresiones similares. Por el contrario, si sabemos que lo que tenemos entre las manos es una carta, sabemos también que *no va a comenzar de esa manera*. El uso de los "datos contextuales" es una actividad inteligente, no es "pura adivinación". Es lo mismo que hace un adulto cuando se encuentra en una ciudad extranjera y no conoce la lengua que se habla allí: usa su experiencia previa y supone que el letrero que está arriba de una farmacia "dice farmacia", que los letreros en las esquinas "dicen el nombre de la calle", y así siguiendo.

lectura es un acto mágico. Alguien puede reír o llorar mientras lee en silencio, y no está loco. Alguien mira formas extrañas en la página, y de su boca "sale lenguaje": un lenguaje que no es el de todos los días, un lenguaje que tiene otras palabras y se organiza de otra manera (Ferreiro, 1996).

Decimos que no se debe mantener a los niños asépticamente alejados de la lengua escrita. Pero tampoco se trata de enseñarles el modo de sonorizar las letras, ni de introducir las planas y la repetición a coro en el salón de jardín de niños.

En lugar de preguntarnos si "debemos o no debemos enseñar" hay que preocuparse por DAR A LOS NIÑOS OCASIONES DE APRENDER. La lengua escrita es mucho más que un conjunto de formas gráficas. Es un modo de existencia de la lengua, es un objeto social, es parte de nuestro patrimonio cultural.

7. PROCESOS DE ADQUISICIÓN DE LA LENGUA ESCRITA DENTRO DEL CONTEXTO ESCOLAR*

Estamos tan acostumbrados a considerar el aprendizaje de la lectura y la escritura como un proceso de aprendizaje que tiene lugar en la escuela, que es difícil llegar a reconocer que el desarrollo de la lecto-escritura comienza mucho antes de la instrucción escolar. Esto es particularmente difícil de aceptar para los educadores. No se trata simplemente de aceptarlo, sino también de no tener miedo de que así sea. Recuerdo una maestra que me decía que, desafortunadamente, su propio hijo aprendió a leer solo, antes de entrar a la escuela primaria. Desafortunadamente –decía– porque aprendió fuera de todo control sistemático. Este niño no tiene ningún problema particular de lectura, pero la única dificultad aparente que presenta (no dibuja las letras tan claramente y con la perfección que su madre espera) es atribuida a este hecho terrible: aprendió solo, sin estar autorizado a hacerlo.

La idea detrás de este modo de razonamiento está aún muy expandida: necesitamos controlar el proceso de aprendizaje, de lo contrario algo malo va a ocurrir. La institución social creada para controlar el proceso de aprendizaje es la escuela. Por lo tanto, el aprendizaje debe tener lugar en la escuela.

Afortunadamente, los niños de todas las épocas y todos los países ignoran esta restricción. Nunca esperan tener seis años y una maestra delante para comenzar a aprender. Son constructores de conocimiento desde el comienzo mismo. Han tratado por sí mismos de encontrar respuestas a problemas muy difíciles y abstractos planteados en el esfuerzo por comprender el mundo que los rodea. Están construyendo objetos complejos de conocimiento, y el sistema de escritura es uno de ellos.

Es preciso aquí hacer dos distinciones. La primera remite a un problema epistemológico fundamental. La segunda tiene que ver con la relación entre procesos epistemológicos y los métodos o procedimientos de enseñanza.

* Publicado en *Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y Vida)* 4, 2, 1983.

Veamos la primera. La distinción que debe hacerse es entre la construcción de un objeto de conocimiento y la manera en que fragmentos de información provistos al sujeto son o no incorporados como conocimiento. Aunque se trate de procesos estrechamente relacionados, son diferentes. En un ambiente urbano, los niños están expuestos a material escrito desde el comienzo mismo. Pueden obtener información acerca de algunos tipos de relaciones enre acciones y objetos (por ejemplo, que enviar una carta supone escribir algo en una hoja de papel, ponerla en un sobre, e ir luego al correo, sin saber exactamente qué significa "escribir", qué clase de objeto es una carta y, menos aún, qué tipo de institución es el correo o cuál es el vínculo entre el cartero y la persona a quien está dirigida la carta).

La construcción de un objeto de conocimiento implica mucho más que una colección de informaciones. Implica la construcción de un esquema conceptual que pueda interpretar datos previos y nuevos datos (es decir, que pueda recibir información y transformarla en conocimiento); un esquema conceptual que permita procesos de inferencia acerca de propiedades no observadas de un determinado objeto y la construcción de nuevos observables sobre la base de lo que es anticipado y lo que es verificado.

Muy a menudo se acepta que el desarrollo de la lecto-escritura comience antes de la escuela, pero se lo considera solamente como el aprendizaje de diferentes informaciones no relacionadas entre sí que luego, por algún tipo de mecanismo no especificado, se van a ensamblar. Pero el aprendizaje de la lecto-escritura es mucho más que aprender a conducirse de una manera apropiada con este tipo de objeto cultural (incluso cuando se define culturalmente el término "apropiado", es decir, se lo relativiza). Es mucho más que esto precisamente porque involucra la construcción de un nuevo objeto de conocimiento que, por supuesto, no puede ser directamente observado desde el exterior.

La distinción que precede está en estrecha relación con la siguiente: la distinción entre métodos y procedimientos de enseñanza y el proceso de aprendizaje. Implícita en los intentos de mantener el proceso de aprendizaje bajo control está la suposición de que los procedimientos de enseñanza determinan los pasos en la progresión del aprendizaje. Este punto de vista, a su vez, está basado en la convicción de que "nada está dentro de la mente si antes no estuvo fuera de ella". Toda la investigación psicológica o psicopedagógica guiada por esta suposición implícita pareciera probar que así ocurre efectivamente. Esto es así cuando solamente se analizan las respuestas en términos de "correctas" o "incorrectas", es decir, respuestas esperadas, "buenas", por oposición a las otras, que no son consideradas en términos positivos sino solamente en términos negativos.

Pero cuando la investigación es conducida con otro tipo de presuposiciones –esto es: que las respuestas son solamente la manifestación externa de mecanismos internos de organización, y que las respuestas pueden ser clasificadas en términos de "correctas" o "incorrectas" solamente cuando el punto de vista del observador es tomado como si fuera el único punto de vista legítimo– se pueden encontrar una cantidad de cosas muy extrañas. Jean Piaget fue quien nos obligó a reconocer la importancia de estas "cosas muy extrañas" que ocurren en el desarrollo cognitivo. Por el mismo hecho nos obligó a abandonar esta manifestación particular del "egocentrismo" que puede ser llamado "adultocentrismo". (Señalemos que el egocentrismo no está reservado solamente a un período de la vida; reaparece en niveles muy diferentes, tal como se puede ver claramente en la historia de las ciencias sociales.) Jean Piaget nos obligó a abandonar la idea de que nuestro modo de pensar es el único legítimo, y nos obligó a tomar el punto de vista del sujeto en desarrollo. Esto es fácil de decir, pero muy difícil de aplicar coherente y sistemáticamente.

En el caso del desarrollo de la lecto-escritura la dificultad para adoptar el punto de vista del niño resultó de tal magnitud que descuidamos completamente las manifestaciones más evidentes de los intentos infantiles para comprender el sistema de escritura: las producciones escritas de los niños mismos. Hasta hace pocos años, los primeros intentos de escribir hechos por los niños eran considerados solamente como garabateo, como si la escritura debiera comenzar directamente con letras convencionales bien dibujadas. Todo lo que ocurría antes era simplemente considerado como intentos de escribir y no como escritura real. En el mejor de los casos, era considerado como una actividad puramente gráfica, relevante para la verdadera escritura solamente en la medida en que conduce a un control creciente sobre los instrumentos gráficos y el espacio gráfico. No se suponía que tuviera lugar algún tipo de actividad cognitiva mientras se ejecutaban estos garabateos. Esas extrañas marcas gráficas parecían estar puestas al azar. Más aún, cuando los niños comenzaban a poner letras convencionales, pero en un orden no convencional, el resultado era considerado como una "mala" reproducción de alguna escritura que seguramente habían observado en algún otro lugar.

Incluso ahora, cuando el término *invented spelling* ha llegado a ser

popular (al menos en Estados Unidos), no es fácil encontrar educadores ni investigadores capaces de interpretar todas las sutilezas involucradas en las primeras producciones escritas.

Nuestros trabajos longitudinales con niños de lengua materna castellana entre tres y siete años (Ferreiro, 1982) nos permitieron –entre otros resultados nuevos– confirmar las hipótesis acerca del desarrollo que habíamos formulado al publicar nuestras investigaciones transversales previas (Ferreiro y Teberosky, 1979). Ahora sabemos que tienen lugar una serie de pasos ordenados antes de que el niño comprenda la naturaleza de nuestro sistema alfabético de escritura y que cada paso está caracterizado por esquemas conceptuales particulares, cuyo desarrollo y transformación son nuestro principal objeto de estudio. Ninguno de esos esquemas conceptuales puede ser caracterizado como una simple reproducción, en la mente del niño, de informaciones provistas por el medio. Esos esquemas implican siempre un proceso constructivo en el cual los niños toman en cuenta parte de la información dada, dejan de lado parte de la información dada, e introducen siempre, al mismo tiempo, algo propio. El resultado son construcciones originales, tan extrañas a nuestro modo de pensar que parecen caóticas a primera vista. Esas "cosas muy extrañas" que Piaget nos ayudó a interpretar en otros dominios aparecen *también* en el desarrollo de la lecto-escritura. La historia de estos esquemas conceptuales no es azarosa: esa historia tiene una dirección, pero no puede ser caracterizada como un proceso puramente madurativo. Cada paso resulta de la interacción que tiene lugar entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento: en el proceso de asimilación (es decir, en el proceso de elaboración de la información) el sujeto transforma la información dada; la resistencia del objeto obliga a veces al sujeto a modificarse a su vez (es decir, a cambiar sus propios esquemas) para comprender al objeto (es decir; para incorporarlo, para hacerlo suyo).

Uno de los datos más recientes que hemos obtenido es éste: muchos niños, que comienzan la escuela primaria en niveles muy elementales de conceptualización acerca del sistema de escritura, muestran durante el primer año escolar la misma progresión que otros niños muestran antes de entrar a la escuela, y esto a pesar del hecho de estar expuestos a intentos sistemáticos para hacerlos comprender directamente el sistema alfabético de escritura.

Vamos a presentar algunos ejemplos detallados, pero antes es preciso hacer dos observaciones. En primer lugar, el desarrollo de la lecto-escritura me preocupa no sólo por razones teóricas sino también por razones prácticas: el analfabetismo es aún hoy en día un grave problema en Latinoamérica. Es el sistema de la escuela pública el que me interesa, porque es este sistema el que debe llegar a ser más sensible a los problemas de los niños y más eficiente para resolverlos si queremos cambiar la situación escolar de la mayoría de la población de nuestros países. Siempre se pueden encontrar, en cualquier país, situaciones especiales que involucran a una minoría de niños: escuelas con proyectos piloto en donde las cosas pasan de otro modo, maestros entrenados que se conducen de modo diferente, etc. No es lo mismo estudiar los problemas de alfabetización en el nivel nacional que estudiarlos en una escala local o en situaciones particulares bien controladas. Si se considera que los niños que presentaremos a continuación podrían haber recibido una enseñanza diferente y obtener al final mejores resultados, estoy de acuerdo por anticipado. Pero no estoy interesada aquí en la metodología como tal sino en la distinción necesaria entre lo que es enseñado y lo que se aprende, y esta distinción se aplica a *cualquier* metodología, aunque sea más fácil de mostrar en el caso de un tipo de enseñanza más tradicional. Además, dentro del sistema de educación pública mi interés está focalizado en aquellos niños que han tenido muy escasas posibilidades de estar rodeados de material escrito y de usuarios de esos materiales: niños de padres analfabetos o semialfabetizados. Niños que tuvieron poca o nula oportunidad de asistir a una institución prescolar. Mi interés particular en estos niños está ligado a razones tanto teóricas como prácticas: por una parte, ellos son los únicos que nos pueden mostrar si la línea de desarrollo antes mencionada tiene una cierta "lógica interna" que se contrapone a intentos explícitos y sistemáticos que la ignoran; y, por otra parte, éstos son los niños que más a menudo fracasan en la escuela.

Vayamos a los ejemplos. Olga es una niña de seis años que comienza la escuela con un tipo de escritura indiferenciada. Todo lo escribe con el mismo grafema repetido muchas veces; el comienzo y el final están determinados solamente por los límites del espacio gráfico; incluso su nombre recibe el mismo tipo de representación. Un único aspecto positivo debe ser mencionado: la linearidad en la disposición de los carácteres (ilustración A1).

Dos meses después, Olga ha hecho algunos progresos. Sin duda alguna su maestra estaba enseñando una de las series tradicionales del español (sa, se, si, so, su) y una de las palabras escolares más populares (oso). La maestra estaba enseñando algo relacionado con el

Ilustración A1: OLGA LETICIA – septiembre

(Olga Leticia)

(vaca)

(mosca)

(elefante)

(mamá come tacos)

alfabeto. Lo que Olga aprendió es otra cosa: aprendió a dibujar algunas letras y quizás cierto tipo de alternancia de caracteres en una serie. Por supuesto, no hay correspondencia entre grafemas particulares y la pauta sonora de las palabras que escribe. Pero con la información provista por el medio Olga es ahora capaz de escribir de una manera más convencional. Sin embargo, se evidencia muy poco progreso cognitivo, aparte del hecho de que ella puede ahora controlar la finalización de una escritura (todo termina al llegar a *su*). Si se observa cuidadosamente, se verá que la bien conocida serie *sasesisosu* es lo que escribe dos veces al final para representar dos emisiones muy diferentes ("mosca" y "papá come tacos"). Cuando le señalamos a Olga que las dos escrituras eran idénticas, ella no pensó que eso constituyera una objeción, y siguió manteniendo que había escrito dos cosas diferentes a pesar de la identidad objetiva de las escrituras (ilustración A2).

Tercera entrevista, dos meses y medio más tarde: Olga ha ampliado considerablemente su repertorio de letras. No caben dudas de que la maestra había agregado otras combinaciones "consonante + vocal" a la primera. La maestra estaba tratando de presentar la escri-

Ilustración A2: OLGA LETICIA – noviembre

(Olga Leticia)

(vaca)

(toro)

(mariposa)

(elefante)

(mosca)

(papá come tacos)

tura alfabética como una combinación de sílabas. Olga aprendió otra cosa: aprendió a producir diferencias objetivas en los resultados para representar cosas diferentes (ilustración A3). Fue entonces cuando la maestra decidió que Olga debía repetir el primer año escolar.

Cuarta entrevista, cercana al final del año, cuando la maestra estaba focalizando su atención solamente en aquellos niños que podían ser promovidos: Olga ha hecho progresos notables. Escribe muy cuidadosamente su nombre diciéndolo silábicamente para sí misma (*Ol... ga... letiii...*) mientras pone **o g i a**. Luego procede a verificar. Va diciendo una sílaba por vez, mientras señala una letra por vez: *Ol-ga-le-tis...* Sorprendida por el resultado comienza nuevamente: *Ol-ga-le...faltó la le.* La estimulamos a que comience nuevamente. Mientras va diciendo para sí misma *...le, la e? ...ol-ga-le-ti...la i... cia*, escribe **o g e i s a** y ahora sí está satisfecha con el resultado. Utilizando el mismo método escribe varias palabras. Sin darse cuenta, escribe dos veces la misma serie **u n o**, una vez con la intención de escribir *mu-ñe-co* y la otra vez queriendo escribir *un-ár-bol* (la adición del artículo indefinido tiene aquí la finalidad de alargar la palabra bisílaba). Esta vez, cuando le pedimos que lea estas dos escrituras idénticas, se da cuenta inmediatamente de la dificultad, y sin dudarlo trata de corregirlo: *ár-bol...faltó*

Ilustración A3: OLGA LETICIA – febrero

AaAcAoAiAo	(Olga Leticia)
tatetitoto	(mango)
sasesiso su	(refresco)
mammino	(agua)
iale li	(tacos)
papepo	(yo como plátanos)

la a.[1] Algo similar ocurre con otras dos palabras ("sal" y "sopa") que reciben la misma representación escrita: **s a**. Cuando las comparamos, mantiene que *so-pa* está escrita en la primera y *sal* en la segunda; el aceptar poner solamente una letra para una palabra de una sílaba era realmente demasiado para ella, y dejó ambas escrituras como estaban (ilustración A4).

Esta niña hizo durante el año escolar una progresión que no fue considerada como progreso en el momento de las "grandes decisiones" (promoverla o hacerla repetir el año). Sin embargo, aún siguió progresando (y mucho) hacia el final del año. Para los estándares escolares estaba aún muy por debajo de la ejecución esperada, porque no escribía convencionalmente. De hecho, estaba haciendo mucho más que reproducir escrituras previamente observadas en el pizarrón o en el libro escolar: *estaba inventando un sistema silábico de escritura.*

Esta invención no es peculiar de Olga. La escritura silábica es el resultado de uno de los esquemas más importantes y complejos que se construyen durante el desarrollo de la lecto-escritura. Ese esquema permite al niño, por primera vez, relacionar la escritura a la pauta sonora de la palabra: una letra para cada sílaba; tantas letras como síla-

[1] De hecho, Olga olvidó que había escrito *un árbol* y no sólo *ár-bol*, pero poner menos de tres letras para una escritura le era muy difícil de aceptar, por eso trata de conservar esta cantidad mínima y el resultado es **a u o**; a pesar del hecho de que no puede justificar la letra intermedia, insiste en que necesita tres para escribir esa palabra.

Ilustración A4: OLGA LETICIA – mayo

ogla	*(ol-ga-letiii-cia)*
ogeisa	*(ol-ga-le-ti-cia [2])*
uno	*(u-nar-bol)*
a uo	*(ár-bol)*
uno	*(mu-ñe-co)*
miesa	*(mar-ri-po-sa [2])*
sa	*(so-pa)*
aesa	*(pa-le-ta [2])*
sa	*(sal; sa-sal; sa-l)*
ogese	*(a-gua-ca-te)*
suo	*(sa-po-poooo; sa-p-o)*

Nota: Hace corresponder una sílaba para cada letra, excepto en algunos finales de palabras, indicados con 2, en donde señala dos letras para una sílaba.

bas. Más aún, en el caso de Olga las letras –particularmente las vocales– han adquirido cierta estabilidad: por ejemplo, la letra **a** solamente aparece para representar sílabas donde el sonido convencional de esta letra aparece.

Siguiente ejemplo: Omar es un niño de seis años que comienza la escuela primaria sabiendo cómo dibujar seis letras diferentes. Utiliza este repertorio para diferenciar una palabra escrita de la siguiente. Casi siempre comienza con la misma letra (E). Ha fijado también la cantidad de letras para cada palabra (cuatro o cinco letras). La única palabra escrita con dos letras es "mariposa"; dice que "mariposa" lleva menos letras que "caballo" porque una mariposa es más pequeña que un caballo. Nunca repite la misma letra en una misma escritura. Con muy limitadas variaciones en la cantidad de letras, y con un reperto-

rio también limitado de letras, Omar está obligado a descubrir que se pueden obtener diferentes escrituras cambiando el orden de los elementos (y esto es aún más difícil de obtener porque se impone a sí mismo una restricción adicional: comienza siempre con la misma letra). Las letras no tienen aún un valor sonoro estable (ya sea o no el convencional). Pero este tipo de escritura no es una escritura primitiva: Omar muestra marcado control sobre sus producciones, un control determinado por principios organizadores internos que no están directamente derivados de la experiencia (ilustración B1).

Dos meses después Omar muestra un tipo de escritura silábica. Las vocales han adquirido valores sonoros convencionales, pero son utilizadas para representar una sílaba completa. Sin embargo, las mismas vocales pueden servir a fines diferentes cuando surgen situaciones particulares conflictivas. Veamos. La primera palabra que le pedimos a Omar que escriba es, ciertamente, una palabra terrible para este tipo de escritura silábica: "calabaza" debería escribirse **AAAA**, pero esto está estrictamente prohibido por el principio de variación interna que los niños establecen por sí mismos (no repetir más de dos veces la misma letra en una escritura, de lo contrario se obtiene algo "no legible"). La solución propuesta por Omar consiste en conservar la **a** para ambos extremos insertando en el medio otras dos letras, y dejando temporariamente de lado lo que él sabe acerca del valor sonoro convencional de esas mismas letras (ilustración B2).

Ilustración B1: OMAR – septiembre

uI!o *(gato)*

Ea *(mariposa)*

E!uoa *(caballo)*

EiIa *(pescado)*

EoIua *(mar)*

EoiuaI *(el gato bebe leche)*

Ilustración B2: OMAR – noviembre

aisa *(ca-la-ba-za)*

isa *(pi-ña, 1-2)*

soasa *(ce-bo-lla, 1-2-2)*

asase *(pan)*

eaoeoe *(el-ga-to-co-me-pan 1-1-1-1-1-2)*

Nota: los números indican cuántas letras señala al emitir cada sílaba.

La siguiente palabra –"piña"– puede o no llevar a una situación conflictiva, dependiendo del valor numérico del principio de cantidad mínima adoptado por el niño. En el caso de Omar, "piña" no es una palabra fácil de escribir: siguiendo su hipótesis silábica –una letra para cada sílaba– necesitaría poner solamente dos letras, pero siguiendo su requisito de cantidad mínima necesita poner al menos tres letras. Logra una solución de compromiso, poniendo las dos vocales de la palabra en ambos extremos y otra letra en el medio. La función de esta última letra no es la de representar una sílaba sino la de hacer *legible* la escritura.

La siguiente palabra –"cebolla"– debería ser fácil de escribir porque tiene tres sílabas y diferentes vocales pero, en este contexto particular, plantea algunos problemas. Omar comienza escribiendo tres "buenas" letras para esta palabra, pero como también ha puesto tres letras para la última palabra de sólo dos sílabas, se siente obligado a agregar dos letras más (de las mismas anteriores). Si la palabra bisílaba plantea serios problemas, es fácil imaginar cuán difícil es tratar un monosílabo. Al escribir "pan" Omar comienza con la vocal correcta, y luego prácticamente pierde control –como muchos otros niños– terminando con tantas letras como había puesto para la palabra anterior. Al final, con la oración que le proponemos, logra recuperar su hipótesis principal, comenzando con una letra para cada sílaba; no cualquier letra sino las

vocales que pertenecen a cada una de las sílabas (excepto al final, cuando la misma palabra "pan" reaparece, quizás haciendo surgir nuevamente la mala sensación de una contradicción no resuelta).

Como puede verse, a partir del análisis que acabamos de hacer, es muy difícil juzgar acerca del nivel conceptual de un niño considerando únicamente los resultados, sin tomar en cuenta el proceso de construcción. Es la consideración conjunta del resultado y del proceso lo que nos permite interpretaciones significativas. Resultados prácticamente idénticos pueden ser producidos por diferentes procesos, tanto como procesos similares pueden conducir a diferentes productos. Tal como lo dijimos al comienzo, necesitamos adoptar el punto de vista del sujeto en desarrollo. Definir similitudes solamente sobre la base de los resultados es privilegiar nuestro propio punto de vista. Ésta no es sino una de las razones por las cuales es tan difícil hacer un análisis psicogenético coherente.

Dos meses después encontramos a Omar en el período de transición que hemos llamado escrituras silábico-alfabéticas. Se caracterizan por el hecho de que algunas letras representan sílabas mientras otras representan fonemas. Esto está claramente ejemplificado en la segunda palabra ("pizarrón"); las primeras dos letras representan las primeras dos sílabas, pero las otras dos letras representan dos de los fonemas de la última sílaba. El requisito de cantidad mínima está aún vigente, pero esta vez la palabra monosilábica no es tan perturbadora como antes: en lugar de perder control, Omar hace aquí su análisis fonético más consistente (ilustración B3).

El punto importante para subrayar es éste: este tipo de escritura ha sido tradicionalmente analizado como "omisión de letras". Es cierto que, desde el punto de vista de la escritura adulta convencional, faltan algunas letras. Pero desde el punto de vista del sujeto en desarrollo (es decir, tomando en cuenta lo que ha ocurrido antes en el desarrollo) este tipo de escritura es "adición de letras". El niño está introduciendo más letras de las que necesitaba en su análisis silábico previo. Ha aprendido –sobre todo a través de los fracasos de la hipótesis silábica al tratar de dar sentido a la escritura socialmente constituida– que necesita ir "más allá" del análisis silábico. ¿Los niños como Omar están haciendo omisiones cuando escriben? Mi respuesta enfática es que no: están agregando letras con respecto a su modo previo de escritura; difícilmente pueden omitir lo que nunca han tenido. Se puede ver así cuán opuestos pueden ser los análisis acerca de los mismos datos. Si se mantiene que los niños aprenden a escribir por observación y re-

Ilustración B3: OMAR – febrero

laís	(*lá-piz* - 2-2)
iaro	(*pi-za-rrón* - 1-1-2)
sdnar	(*sa-ca-pun-tas* - 1-1-1-2)
nis	(gis)
laesonsas	(*la-ma-es-tra-co-ge-su-lá-piz*)

producción de los ejemplos de escritura que los rodean, entonces se debe concluir que algo está omitido en su reproducción. Yo estoy tratando de demostrar que este punto de vista es insostenible. Nadie en una sociedad alfabética enseña a los niños cómo escribir silábicamente, y sin embargo los niños inventan este tipo de escritura, construyendo al mismo tiempo un poderoso esquema interpretativo. Desde este punto de vista constructivista el problema es mucho más complicado que simplemente agregar o perder tales o cuales letras: el problema es cómo y en qué circunstancias es posible cambiar los esquemas interpretativos.

Nada malo ocurrió con Omar, a pesar del hecho de que estaba siguiendo su propia manera de entrar a la lecto-escritura: al final del año ha traspasado la barrera y escribe alfabéticamente (ilustración B4).

Podríamos proseguir con el análisis cualitativo de casos individuales, pero es útil considerar también algunos datos cuantitativos, para que se vea claramente que no estamos hablando acerca de una minoría de niños.

Durante los años 1980-1982 dirigí un proyecto de investigación en la Dirección General de Educación Especial (de la Secretaría de Educación en México). El objetivo práctico principal de esta investigación era conocer qué ocurre durante el primer año escolar con aquellos niños que no logran comprender la naturaleza del sistema alfabético de escritura y que luego serán derivados al sistema nacio-

Ilustración B4: OMAR – mayo

chile
papaila
tamarindo
sal
la maestacopaperlla

nal de educación especial.[2] Esto es, nuestro propósito era describir el proceso de aprendizaje que tiene lugar en los niños *antes* de que sean rotulados como "niños que fracasan". El propósito teórico principal del mismo proyecto era saber si los niños que comienzan la escuela primaria con tipos de conceptualización pre-alfabéticos seguirán en la escuela la misma progresión que otros niños muestran antes de entrar a la escuela, y esto a pesar del hecho de que los métodos y procedimientos de enseñanza intentan conducirlos directamente al sistema alfabético de escritura.

Elegimos tres importantes concentraciones urbanas del país: México (la capital), en el centro del país; Monterrey (la capital del estado de Nuevo León) en el norte; Mérida (la capital del estado de Yucatán) en el sur. Dentro de estas concentraciones urbanas seleccionamos aquellos distritos escolares con las cifras más altas de fracaso (niños repetidores o desertores). Dentro de cada uno de estos distritos escolares, seleccionamos una cierta cantidad de escuelas (71) que presentaban también las mayores cifras de fracaso. Dentro de estas escuelas identificamos 159 grupos de primer grado, y allí seleccionamos al azar una importante muestra de niños que entraban a primer año por primera vez en septiembre de 1980.[3]

Comenzamos la investigación con 959 niños en el primer mes de actividades escolares (septiembre, 1980). Estos niños fueron seguidos longitudinalmente hasta junio de 1981, con entrevistas individuales ca-

[2] Las cifras nacionales de repitencia de primer grado se habían mantenido entre 16 y 18%. Adicionadas a las de deserción, se obtienen porcentajes que han oscilado entre 22 y 23% durante 1975-1980. La información completa sobre los resultados de esta investigación está contenida en: Ferreiro, Gómez Palacio y cols., 1982 (5 fascículos).

[3] Fijamos también el intervalo de edad: entre 6 años 2 meses y 6 años 8 meses al comienzo del año escolar. Tratamos también de controlar otras variables: cantidades similares de niños y niñas; cantidades similares de niños con o sin experiencia prescolar previa; cantidades similares de niños del turno matutino y del turno vespertino.

da dos meses o dos meses y medio (recogimos también datos de observación). Finalizamos el trabajo con 886 de estos mismos niños. Del conjunto complejo de tareas elaboradas para identificar cambios en las conceptualizaciones infantiles, solamente haremos referencia aquí a la evolución de las producciones escritas de estos mismos niños. Estábamos principalmente interesados en los procesos de escritura, en el modo en que construían nuevas escrituras, y no en sus posibilidades de reproducir algunas de las palabras particulares que los maestros habían decidido enseñar. En cada entrevista propusimos a los niños cuatro palabras dentro de un campo semántico dado (nombres de animales, de comidas, etc.), con una variación sistemática en el número de sílabas (palabras de una a cuatro sílabas).

Dentro de esta muestra esperábamos obtener un cierto número de niños que comenzaran con niveles de conceptualización similares o próximos a los de los ejemplos que acabamos de presentar. Esto es lo que ocurrió efectivamente: el 80% de los niños escribían al comenzar el año escolar sin hacer ninguna correspondencia entre la pauta sonora de la palabra y la representación escrita (sin correspondencia convencional o no convencional; sin correspondencia cuantitativa con la longitud de la palabra ni una correspondencia cualitativa según la cual algunas letras representarían sistemáticamente un conjunto limitado de valores sonoros).

A partir de allí una de nuestras preguntas fue: ¿están estos niños reproduciendo dentro de la situación escolar la progresión que otros siguen antes de entrar a la escuela? Para simplificar esta presentación me referiré solamente a cuatro sistemas ordenados de escritura: presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético.

Los ejemplos que acabamos de presentar muestran que hay una amplia variedad –también psicogenéticamente ordenada– dentro de los sistemas pre-silábicos de escritura. Si aquí estamos considerando todas esas variedades como una unidad es únicamente por dos razones. Por una parte, queremos ubicar aquellas conceptualizaciones que no intentan relacionar la representación escrita con la pauta sonora de la palabra emitida (aunque puedan eventualmente hacer otras correspondencias, como por ejemplo, entre el significado de la palabra y la representación escrita). Por otra parte, queremos ubicar todas las representaciones escritas que indican un vínculo preciso con la pauta sonora de la palabra.[4] Sin embargo, necesitamos diferenciar este último

[4] Es solamente en este contexto cuando podemos usar el término "pre-silábico" que

conjunto, porque estamos centrándonos en el desarrollo que tiene lugar en la escuela y no es lo mismo, desde el punto de vista escolar, escribir en cualquiera de estos tres sistemas diferentes.

Intentaré explicar ahora solamente un aspecto particular de este problema: ¿cuáles son los patrones evolutivos que fueron efectivamente observados, y cuál es su relación con nuestras hipótesis teóricas?

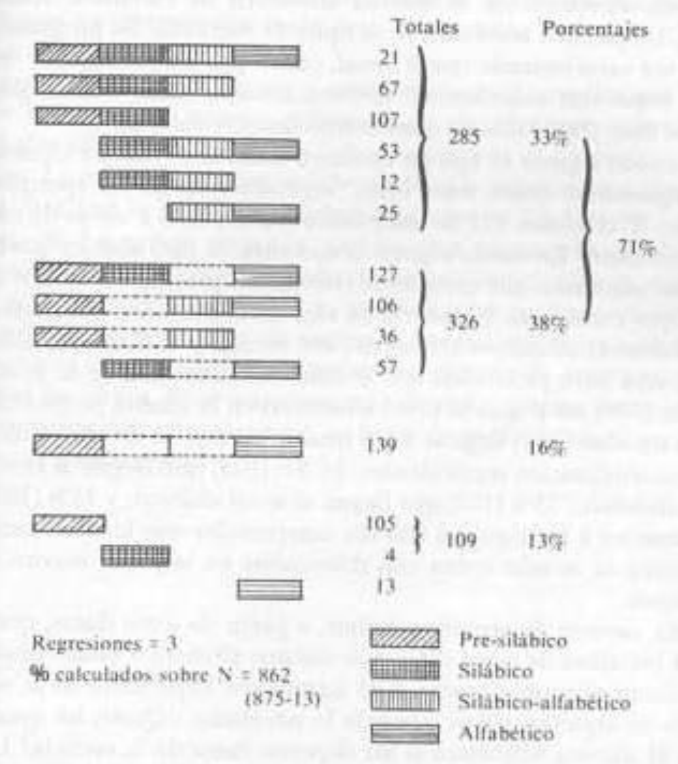
Necesitamos diferenciar aquí dos problemas relacionados pero diferentes: se puede hablar acerca de los pasos seguidos por los niños en su desarrollo y también se puede hablar acerca de la velocidad de este mismo desarrollo, es decir, del tiempo necesario para llegar al final. Incluso reconociendo que este último problema es el que más a menudo aparece vinculado con las prácticas y las políticas educativas, considero que muy difícilmente se pueden resolver problemas de ritmos de desarrollo sin conocer cuáles son los pasos realmente necesarios del proceso. Aquí voy a referirme únicamente a secuencias de pasos.

Para comparar los patrones evolutivos, dejaremos de lado –de la muestra total de 886 niños– a un pequeño grupo de 13 que comenzaron la escuela primaria ya en el nivel alfabético, tanto como a otro pequeño grupo de 11 niños de los cuales tenemos solamente tres entrevistas, en lugar de las cuatro que tenemos para todos los otros niños. Los porcentajes estarán dados sobre la cifra total final de 892 niños y 3448 entrevistas (véase cuadro 1).

El 33% de la muestra pasó durante el año escolar de un nivel de conceptualización al siguiente, sin omitir ningún paso, exactamente como lo hacen muchos niños prescolares. Otro 38% siguió una evolución similar, pero uno de los pasos no fue atestado en nuestros datos. Más de la mitad de este segundo grupo no mostró el tipo de escritura que hemos llamado silábico-alfabético. Este nivel silábico-alfabético está teóricamente conceptualizado como un período de transición y, en consecuencia, carente de estabilidad interna. Por lo tanto, no esperábamos que nuestros datos mostraran siempre evidencia de este tipo de conceptualización de transición, ya que, para poder hacerlo, los niños tendrían que haber estado en ese momento preciso exactamente cuando una de nuestras entrevistas tuvo lugar. Además, tratándose de un nivel de transición, tampoco esperábamos encontrar niños que permanecieran en el nivel silábico-alfabético a lo largo de todo el año escolar, y esto es lo que efectivamente ocurrió: el 13% de los niños de la

no es un término muy feliz, porque se refiere en términos negativos a aquello que debiera ser caracterizado en términos positivos.

CUADRO 1: PATRONES EVOLUTIVOS



muestra no hace ninguna progresión de un nivel al siguiente (lo cual no significa que no hayan hecho progresos dentro de un mismo nivel) y, *ninguno* de estos niños permanece en el nivel silábico-alfabético a lo largo de todo el año. Finalmente, esperábamos que los niños que comienzan la escuela con este tipo de escritura silábico-alfabética no tendrían problemas para llegar al nivel alfabético durante el año escolar, y esto ocurrió con todos ellos (25 niños). Por lo tanto, todas nuestras expectativas acerca del período silábico-alfabético resultaron confirmadas.

Además de este 13% de niños, que acabamos de mencionar, que no hacen un progreso significativo, hay un 16% que pasa directamente del período pre-silábico al alfabético en el intervalo de dos meses (o dos meses y medio) que media entre una de nuestras entrevistas y la siguiente.

Solamente este 16% cumple con las expectativas escolares de hacerlos pasar directamente al sistema alfabético de escritura. Todos los otros (715) pasan a través de otros tipos de escritura. Su progresión no puede ser caracterizada como lineal, como una simple adición de más y más letras con valor sonoro convencional, o como una simple adición de más y más sílabas convencionalmente escritas.

En modo alguno el tipo de escritura silábico puede ser caracterizado simplemente como una "mala" reproducción de los ejemplos del maestro. Y al menos 451 de estos niños (52%) pasan a través de este período silábico.[5] En modo alguno la escritura de tipo silábico puede ser considerada como una especie de desviación patológica: el 87% de los niños que comienzan la escuela en este nivel evolutivo (126 niños) están en el nivel alfabético al final del año escolar o aún antes (110 niños).

Por otra parte, los niños que comienzan la escuela en el nivel presilábico (708) no llegan al nivel alfabético en la misma proporción. El 55.5% de ellos (393) llega al nivel final, y el resto se divide en tres grupos numéricamente equivalentes: 14.5% (103) que llegan al nivel silábico-alfabético; 15% (107) que llegan al nivel silábico; y 15% (105) que permanecen a lo largo del año sin comprender que las diferencias en las escrituras se relacionan con diferencias en la pauta sonora de las emisiones.

Sería carente de sentido concluir, a partir de estos datos, que solamente los niños de nivel silábico o silábico-alfabético están "maduros" para entrar al primer grado. Esto significaría dejar fuera de la escuela al 80% de aquellos niños que más lo necesitan. ¿Quién les ayudará a llegar al sistema alfabético si los dejamos fuera de la escuela? Los niños no están obligados a llegar a la escuela ya alfabetizados; es la escuela la que tiene la responsabilidad social de alfabetizarlos.

Además, estos datos simplemente señalan que en las *circunstancias actuales* solamente la mitad de la población que comienza la escolaridad en niveles pre-silábicos llega al nivel alfabético. Y no sabemos lo que podría ocurrir si lográramos cambiar los esquemas conceptuales de los maestros tanto como los de los psicólogos educativos; no sabemos qué podría ocurrir si todos nosotros replicáramos –a nuestro pro-

[5] En los ejemplos silábicos que hemos presentado algunas letras tienen valor sonoro convencional; los elegimos porque es más fácil comprender el modo de funcionamiento de las hipótesis silábicas en este caso particular. Pero, tal como lo hemos señalado repetidas veces en otros trabajos, la escritura silábica puede también comenzar sin este requisito (cuando los niños ponen cualquier letra para cualquier sílaba, pero tantas letras como sílabas). Y esto ocurre también dentro del contexto escolar.

pio nivel– los esfuerzos infantiles por comprender; si dejáramos de clasificar a los niños en términos de "buenas" o "malas" respuestas y tratáramos de comprender realmente lo que están haciendo y lo que están tratando de hacer.

Porque ahora comenzamos a comprender que aquellos que fracasan en la escuela no son tan diferentes de aquellos que tienen éxito. Para todos ellos el desarrollo de la lecto-escritura es un proceso constructivo. La información disponible –incluso la información sistemática provista por la escuela– es solamente uno de los factores intervinientes. Si los niños ponen a prueba con tanto trabajo diversas hipótesis extrañas a nuestro modo de pensar es por alguna razón. A pesar de las prácticas escolares, su problema no es comprender tal o cual regla de correspondencia sonora, tal o cual escritura aislada. Su problema es comprender *la naturaleza* del sistema de escritura que la sociedad les ofrece. Para comprenderlo en tanto sistema están obligados a reconstruirlo internamente, en lugar de recibirlo como un conocimiento ya elaborado.

8. LA PRÁCTICA DEL DICTADO EN EL PRIMER AÑO ESCOLAR*

Saber copiar y escribir al dictado forman parte de las habilidades más antiguas y elementales que, según se supone, también deben dominar los aprendices de hoy. El dictado escolar ha inspirado una cantidad considerable de trabajos, centrados en su gran mayoría en las ventajas del dictado como medio para evaluar la ortografía de los alumnos. Recientemente, A. Chervel y D. Manesse (1989) han podido comparar, con más de un siglo de distancia, a los escolares franceses escribiendo el mismo texto en una situación de dictado. Sus resultados son bastante perturbadores: a un siglo de distancia, la media de errores es prácticamente la misma y los errores se concentran en las mismas palabras.

Sin embargo, nuestro objetivo no es considerar la relación entre dictado y ortografía: no tratamos de saber si, dadas tales o cuales palabras u oraciones presentadas, la concentración de errores y la naturaleza de esos errores son comprensibles, previsibles o alarmantes. Nuestro objetivo es tratar de atisbar, a través de la observación detallada de la manera en que los maestros dictan, cuáles son sus ideas sobre la finalidad de esa situación escolar.

Trabajaremos sobre dictados hechos por los maestros. Reconocemos, sin embargo, que recientemente ha habido interesantes resultados provenientes de una inversión de papeles: niños de nivel preescolar dictando a otros niños o a los maestros (cf. por ej., Teberosky, 1988; Pontecorvo y Zucchermaglio, 1989; David, 1985).

Una pregunta persistente a lo largo de este trabajo es la siguiente: ¿cuál es la función de esta práctica pedagógica?; ¿qué esperan de ella los maestros? Como veremos enseguida, muchas otras preguntas surgieron del análisis de los datos recogidos.

* Publicado en G. Gagné y A. Purves (eds.) (reds.), *Études en pédagogie de la langue maternelle 1*, Nueva York, Waxmann Münster, 1993, pp. 193-205.

La observación del dictado escolar

Los datos que analizaremos son datos de observación de actividades de dictado conducidas por maestras de primer año de primaria de escuelas públicas de México. Estos datos se recogieron como parte de un estudio más amplio, cuyo objetivo era analizar los factores intrínsecos a la práctica escolar que pueden dificultar el aprendizaje en el caso de poblaciones de "alto riesgo educativo". En efecto, se seleccionaron escuelas con altos índices de reprobación durante los cinco años consecutivos previos al del presente estudio (índices entre 20 y 30% entre primero y segundo año de primaria), y dentro de esas escuelas se observó al mayor número posible de clases. Esas escuelas se encuentran en zonas urbanas marginadas de tres grandes concentraciones urbanas de México: Monterrey (en el norte); la capital, México (en el centro) y Mérida (en el sur). En lo que sigue, esas ciudades serán designadas como A, B, C, sin que el orden de las letras corresponda al orden de mención que antecede. Por razones ajenas a la índole científica del trabajo nos comprometimos a evitar la identificación de esas zonas en cualquier publicación al respecto.

Los observadores fueron entrenados para realizar un registro lo más fidedigno posible de esta situación escolar. No se utilizó guía de observación. El registro manual era complementado por una grabación, pero las condiciones de ruido no siempre permitieron hacer uso del registro magnético. El foco del observador era el maestro, pero en algunos casos se pudo registrar también el comportamiento de los niños.

Las observaciones se realizaron en tres momentos diferentes del año escolar: primer trimestre (meses de octubre/noviembre); segundo trimestre (meses de enero/febrero); tercer trimestre (meses de abril/mayo). La primera observación consistió en el registro de las actividades durante un día completo de labores escolares. De todo lo observado ese día analizaremos aquí exclusivamente los dictados que fueron registrados. Las dos observaciones siguientes se centraron en actividades específicas de lectura y escritura que tuvieron lugar en el día de observación elegido. Por lo tanto, los dictados registrados no fueron objeto de una solicitud específica a las maestras, sino que aparecieron como parte de las actividades que ellas habían planeado realizar.

En total, se observaron a 104 maestras[1] distribuidas así:

[1] Utilizamos el femenino "maestras" porque la gran mayoría de los docentes eran mujeres aunque había algunos pocos hombres.

Zona A = 49
Zona B = 34
Zona C = 21

Por razones ajenas a nuestra voluntad, no fue posible obtener observaciones correspondientes al segundo y tercer trimestre en la zona C, de tal manera que en dicha zona los únicos datos disponibles corresponden al inicio del año escolar. Como nuestro análisis no se centra en la comparación entre las zonas escolares (que, como veremos, presentan entre sí más similitudes que diferencias) decidimos incorporar también esta zona a la muestra global. La actividad de "dictado" es un recurso tan frecuente que el total de dictados registrados es más del doble de las maestras involucradas. En total recogimos 245 dictados distribuidos de la siguiente manera:

Zona A = 116 (31 – 45 – 40 en el orden de observación)
Zona B = 100 (9 – 49 – 42 en ese mismo orden)
Zona C = 29 (únicamente primera observación).

Análisis de los datos

Esos 245 dictados fueron transcritos en hojas de análisis donde establecimos las siguientes distinciones:

Introducción – cualquier tipo de instrucción de la maestra previa a la presentación del contenido mismo del dictado (por ej.: escribir el nombre de la actividad a manera de título; poner la fecha o el nombre del niño; numerar los renglones).

Presentación – oralización del texto que debía ser escrito (o sea, el dictado en sentido estricto), detallando la manera en que era presentado (por ej.: palabra silabeada o fonetizada, oración completa o fragmentada).

Repetición – cualquier nueva presentación del texto anterior (o sea, del texto del dictado) indicando si dicha repetición conservaba o modificaba la presentación anterior (por ej.: una palabra presentada completa podía ser repetida por sílabas).

Instrucciones – cualquier tipo de instrucción sobre cómo escribir, ya fuera sobre la forma gráfica de una letra (por ej.: "La del ganchito", refiriéndose a la g), claves acerca de las relaciones entre una palabra y una letra inicial (por ej.: "con pe de papá") o espacios entre palabras (por ej. "pasen dos puntitos"; "pasen dos cuadritos"; "pongan una rayita para separar").

Información – cualquier tipo de información intercalada en el curso de un dictado, pero que no afecta lo que el niño debe escribir (por ej.: "los enunciados empiezan con artículo").

Correcciones individuales, estimulaciones, etc. – cualquier tipo de intervención disruptora que puede ocurrir en el transcurso del dictado; en la mayoría de los casos se trata de correcciones, estimulaciones dirigidas a niños particulares (por ej.: "¡Benito, mira cómo estás escribiendo!"), pero también las hay dirigidas al grupo en general (por ej.: "¡Rápido!"; "¡Fíjense!"; "¿Listos?" "Con muy bonita letra y muy limpias").

La estructura del dictado

Una de las características más sobresalientes de los registros es la dificultad para reconocer el contenido mismo del dictado, a través de una multiplicidad de intercalaciones. En la mayoría de ellos la maestra no se limita a presentar el texto que debe ser escrito (palabra, sílaba u oración) sino que introduce una serie de instrucciones (gráficas u ortográficas) además de repetir, de maneras variadas, el contenido mismo del dictado. El tipo de dictado que predomina en los tres lugares geográficos estudiados, y en cualquiera de los momentos del año escolar, es el que combina presentación del texto con repeticiones y con instrucciones ortográficas o gráficas. Veamos tres ejemplos, de tres maestras diferentes, de tres zonas geográficas diferentes y también de momentos diferentes del año escolar.[2]

Ej. 1 "¿Listos? ¡La hojita acostada! Pase dos cuadritos para empezar y pone el gato de Gustavo. Gustavo es nombre de persona, con la /v/ de vaca, Gustavo, Gustavo tiene un gato. Un cuadrito para abajo, siguiente renglón. Es un gato... gordo, gordo y gris, la i de yoyo, gris. De día ¡rápido! de día... en otro renglón... le, le, le, de día le, gusta, le gusta, enseguida, en el mismo renglón le gusta, pasa un cuadrito al frente, dormir. En el renglón que sigue en, pasa un cuadrito y escribe la noche, pasando un cuadrito, con la /ch/ de chango, pasea. En el renglón de abajo pone por, por la azotea, la primera /s/ la /s/ de zapato" (13Vc39-3).

[2] Cuando una consonante aparece entre barras indica que se emitió el valor fónico de la misma. Los puntos suspensivos indican pausas con entonación suspendida. Las comas indican cortes marcados; si esos cortes son silábicos se utilizan guiones como separadores, para facilitar la lectura.

Ej. 2: "Van a escribir dictado pasando dos cuadritos... una letra en cada cuadro. Ahora van a enumerar del uno al cinco para abajo, brincando dos [lo hace en el pizarrón mientras da la indicación] y a mero abajito ponen su nombre con muy bonita letra. ¿Listos? Voy a empezar. Número uno. Con muy bonita letra y muy limpias. Escriban en el número uno. ¡Mireya, pon derecho tu banco! La en el número uno. ¡Fíjate! Voy a dictar una palabra que tiene tres sílabas fa-mi-lia. Dije que la palabra familia tiene tres sílabas pero la tercera tiene tres letras. Ahora come, la familia come. ¡No meta mayúscula en medio, Marcelino! La familia come sopa. En el número dos escriban el artículo los. Ahora, ¡mira mi boca!, los dados, ¿listos?, los dados de, la palabra de. ¡Benito, mira cómo estás escribiendo! Papá. En el número tres escriban el artículo la, acuérdense con que /v/ se escribe vaca, ahora da, ¡fíjate en mi boca!, leche. En el número cuatro... [Se acerca a ver el trabajo de Marcelino y le corrige; le dice que está bien escrito pero que escribió junto "da leche"; le indica que separe, y que leche "es con la /ch/ de chupón"]. Número cuatro. Beto... no... no va artículo, los enunciados empiezan con artículo o con una persona, una, es una palabra de tres letras. Con la /b/ grande, botas. En el cinco con la e mayúscula escriben esa, e-sa es una... suma" (10V28-2).

Ej. 3: "Mamá. Separado, mi-ma, mi-ma [hace la forma de la eme con el dedo en el aire]. A, a solita, ema, e mayúscula. Número dos, la, la, la ele [hace la forma de la ele con el dedo en el aire]. La ni, ahora no es eme, es ene, es sólo un gancho, ña, la-ni-ña, separado, a-ma, primero la a y luego ma, la niña ama a, a solita, a-pa-pá. Número tres, ti-to, con la te de tomate, tito, separado, to-ma-a-to-le, a-to-le. ¿Ya?" (3Ma33-3)

En el cuadro 1 se puede observar que los dictados que combinan, de maneras variadas, los elementos "presentación + repetición + instrucción" (tal como ocurre en los tres ejemplos anteriores) son los más frecuentes en cualquiera de las zonas estudiadas. Pero lo más interesante es constatar que, contrariamente a lo esperado, *su frecuencia aumenta a medida que avanza el año escolar*. Así, en la Zona A la frecuencia de esta estructura del dictado, en los tres momentos sucesivos del año escolar, es de 32%, 58% y 78 por ciento.

Como puede observarse en el cuadro 1, si consideramos todos los dictados que presentan instrucciones (con o sin repeticiones) nos ubicamos por encima del 60%. Esto plantea un interrogante: ¿cuál es la función escolar de una práctica donde se dan instrucciones acerca de cómo escribir? Generalmente se supone que los dictados tienen por función evaluar los aprendizajes anteriores. Pero, ¿cuál es el papel de

CUADRO 1
ESTRUCTURA DE LOS DICTADOS (*frecuencia por zonas, en %*)

	Zona A	*Zona B*	*Zona C*	*Totales*
Presentación	9%	8%	24%	13.6%
Presentación + repetición	20%	25%	7%	17.3%
Presentación + instrucciones	13%	10%	20%	14.3%
Presentación + repetición + instrucciones	58%	57%	48%	54.3%

las instrucciones en una tarea de evaluación? Conviene, pues, detenerse en la naturaleza de las instrucciones.

La instrucciones y su relación con el contenido del dictado

En los ejemplos presentados anteriormente podemos observar instrucciones de diverso tipo. En el ej. 1 aparecen varias instrucciones ortográficas, transmitidas a través de un recurso utilizado con frecuencia por las maestras, que consiste en indicar la pertenencia de una letra a una "palabra clave" ("con la /v/ de vaca" como clave para *Gustavo*; "la i de yoyo" como clave para la conjunción *y*, "con la /ch/ de chango" como clave para *noche*, "la primera /s/ la /s/ de zapato" como clave para *azotea*). Como puede observarse, la relación semántica entre la "palabra clave" – ayuda ortográfica – y la palabra que debe escribirse es completamente aleatoria.

También en el ej. 1 hay instrucciones gráficas relativas a la separación entre palabras. Esta maestra –al igual que muchas otras– utiliza la expresión "pasando un cuadrito" para indicar, en el papel cuadriculado que están utilizando, la necesidad de dejar un espacio en blanco. La maestra del ej. 3 utiliza la expresión "separado" para controlar las segmentaciones gráficas. Ella también utiliza instrucciones ortográficas ("con la te de tomate" como clave para *Tito*), así como instrucciones gráficas verbales ("ahora no es eme, es ene, es sólo un gancho", para evitar confusión entre dos formas gráficas próximas) y gestuales

(con el dedo en el aire traza la forma de las letras eme y ele).

En algunas ocasiones las instrucciones abarcan *todas* las letras de una palabra. Veamos los siguientes ejemplos, donde maestras diferentes dictan palabras, dando instrucciones exhaustivas para todas (o casi todas) las consonantes:

- dictando *come*: 1] "la casa con la o, la de mamá con la e, me"; 2] "la /k/ de casa con la o, co-me-me, me, me, la /m/ de mamá con la e, me"; 3] "la cu de casa con la o, la de mamá con la e".
- dictando *pelota*: "la pe de papá con la e, luego la /l/ con la o, lo, ta, la de Tito con la a".
- dictando *tacos*: "la cruz con la a, la de casa con la o y la /s/".
- dictando *pan*: "la de papá con la a y un arquito".
- dictando *mucha*: "la de mamá con la mu, la de chavo, con la de ocho, cha".

Para comprender algunas de las claves gráficas incluidas en el dictado hay que tener en cuenta que en México la letra escolar es *script* (minúscula de imprenta simplificada).

Las palabras-clave que sirven para identificar las consonantes parecieran ser tomadas de una especie de "diccionario docente" que pertenece a la tradición oral, a pesar de no estar incluido en ninguna de las instrucciones oficiales. El acuerdo es casi masivo con respecto a 14 de las consonantes que presentamos a continuación:

B = "la de burro"	S = "la de sol"
C = "la de casa"	V = "la de vaca"
G = "la de gato"	Y = "la de yoyo"
M = "la de mamá"	LL = "la de llave"
N = "la de nene"	D = "la de dedo/la de dado"
P = "la de papá"	F = "la de foco/la de foca"
Q = "la de queso"	T = "la de Tito/la de tomate"

Nos atreveríamos a sugerir que resultados similares podrían obtenerse en cualquier país latinoamericano ya que ellos parecen reflejar una tradición docente muy enraizada, independiente de las reformas educativas intentadas en cada uno de los países de la región.

La insistencia de las maestras en estas claves ortográficas es tan grande que, cuando dictan las palabras que forman parte de esta lista de palabras-clave, se producen situaciones insólitas (que ninguno de los participantes detecta como tales). Así, hemos registrado absurdos como los siguientes:

- "casa, con ce de casa"
- "Tito, con te de Tito"
- "papá, con pe de papá"
- "vaca, con /v/ de vaca"

Ni la maestra se corrige ni los alumnos reaccionan cuando se les proponen tales instrucciones.

Lo que se pregunta un observador atento (e ingenuo) es: si los alumnos saben escribir *Tito* ¿por qué y para qué hay que decirles que Tito empieza "con te de Tito"?; y si no saben escribir esa palabra, ¿en qué les ayuda saber que Tito empieza "con te de Tito"?

La frecuencia y persistencia de las instrucciones ortográficas nos lleva a la siguiente suposición: *de lo que se trata es de prevenir el error, de impedir que quede registrado en el cuaderno escolar.* Pero, si uno de los objetivos del dictado escolar –en su práctica efectiva, no en sus propósitos declarados –es la pre-corrección del error, ¿cuál es la función de esa práctica?

Como ya señalamos, además de las instrucciones relativas a la ortografía de las palabras aparecen las instrucciones referidas a la separación entre palabras. Ese control (que es más intensivo en la primera mitad del año escolar) se realiza mediante dos procedimientos: "brincar cuadritos", "pasar cuadritos" o "dejar cuadritos vacíos" cuando se utiliza papel cuadriculado, o poner rayitas (tipo guiones). Este último procedimiento nos parece particularmente peligroso, porque introduce en el texto marcas gráficas similares a signos de puntuación, con una función espuria. Es lo que puede apreciarse en el siguiente caso:

Ej. 4: "Escriban ca. Ahora escriban fe. Vamos a escribir otra palabra. Escriban fi y pegado a fi ponen de y de último o. Separen, pongan una rayita para separar y escribir otra palabra. E, e, ahí pegado, le-fa-n-te. Escriban otra palabra, pongan una rayita para separar. Escriban ca-li-fa, califa. Otra. Fo-qui-to ¿Ya separaron con una rayita? Escriban ti y después fo" (3Mb34-3).

El contenido del dictado y su modo de presentación

Los dictados registrados consisten en palabras desvinculadas entre sí, en oraciones o sintagmas nominales también desvinculados entre sí, en conjuntos de sílabas, y muy pocas veces en oraciones conectadas entre sí (relatos o pequeñas historias). Por supuesto, se observan combi-

naciones variadas: palabras y enunciados; enunciados y sílabas; palabras y sílabas. El cuadro 2 muestra los porcentajes relativos a dichas categorías.

Más importante que detenernos en las diferencias entre las zonas (teniendo en cuenta que en la Zona C sólo tenemos registros relativos al primer trimestre del año escolar) resulta analizar cualitativamente el contenido del dictado. Cuando todas las palabras dictadas son de una misma categoría sintáctica, se trata siempre de sustantivos. Cuando las palabras no pertenecen a una misma categoría sintáctica, predominan los sustantivos. Pero lo más importante es que, sustantivos o no, lo que predomina es una marcada heterogeneidad semántica, ya que las palabras no se eligen por lo que significan, sino por presentar determinadas dificultades ortográficas. (Como en el ej. 4, en que las palabras dictadas son: "café, fideo, elefante, califa, foquito, tifo", o sea, práctica de la letra *f*, sin importar que *califa* es un término prácticamente desconocido para los niños, y que *tifo* es una seudopalabra).

En las tres zonas predomina el dictado de palabras bisílabas; se dictan pocos monosílabos y escasísimos sustantivos plurisílabos. Esta preferencia neta por los sustantivos bisílabos se evidencia marcadamente en la elección de los nombres propios, que no se buscan dentro del conjunto de los niños del salón de clases sino dentro de una limitadísima lista de nombres con reputación de "fáciles": Memo, Ema, Pepe,

CUADRO 2
CONTENIDO DE LOS DICTADOS (*frecuencias por zonas, en %*)

	Zona A (N=116)	*Zona B (N=100)*	*Zona C (N=29)*	*Totales (N=245)*
Palabras	61%	37%	38%	48%
Enunciados	23%	39%	17%	29%
Relatos	5%	1%	0%	3%
Sílabas	1%	0%	14%	2%
Palabras+ sílabas	2%	8%	21%	7%
Enunciados+ pal. o sílab.	2%	3%	3%	2%
Palabras + enunciados	5%	12%	7%	8%

Lulú, Lalo, Tito, Susi, Cuca (junto con otros parientes cercanos como Beto y Lupe) constituyen los miembros natos de la familia de los dictados escolares.

Los sustantivos que fueron dictados como elementos de unidades mayores (frases nominales u oraciones) tienen las mismas características.

En términos de composición silábica, el prototipo del sustantivo del dictado escolar es un bisílabo con las combinaciones VCV o CVCV. Esto se aplica también a los verbos, ya sea que aparezcan aislados (en listas de palabras) o en oraciones. Todos los verbos aparecen casi exclusivamente en el presente del indicativo, y los más frecuentes son: "ama, mima, tose, usa, pisa". Los únicos monosílabos corresponden al artículo definido (*el* o *la*) y al presente indicativo del verbo *ser (es)*.

Lo más frecuente es encontrar palabras desligadas entre sí, tanto como oraciones desligadas entre sí, desde el punto de vista semántico, pero ligadas por una reiteración fonética como en el siguiente ejemplo.

Ej. 5: "Ésa es Susi. Ése es su oso. Ésta es Tita. Éste es su oso. Tita asa ese oso. Ésa es Sisi. Esa osa. Uso, iso" (Y10Vb10). [Reconocemos no saber cómo ortografiar la última parte que, en la mejor de las interpretaciones, corresponde a dos seudo-palabras.]

El inicio de las oraciones dictadas es altamente predictible: artículo definido seguido de sustantivo o nombre propio. Entre estas dos posibilidades se ubica el 75% de las 343 oraciones dictadas, a lo largo del año escolar. (Como lo dice la maestra del ej. 2: "los enunciados empiezan con artículo o con una persona" [sic].)

En resumen: las oraciones de los dictados escolares son altamente predictibles, así como las palabras aisladas. Por la vía del vaciamiento de significación y de las combinaciones privilegiadas se llega a la misma conclusión: no se trata de escribir algo con significado sino de transcribir gráficamente una secuencia sonora. Porque el significado no cuenta hemos podido registrar absurdos tales como "La ballena está llena", "La vaca tiene botas" o (en el ej. 5) "Tita asa ese oso".

Cualquiera que sea el contenido del dictado (palabras u oraciones) pueden acontecer dos cosas: *a*] que la presentación inicial de ese contenido consista en unidades significativas (no inferiores a la palabra); *b*] que la presentación inicial consista en unidades no significativas (sílabas o fonos). En el caso *a* una repetición del contenido puede man-

tener la unidad inicial o descomponerla en unidades menores; en el caso *b* una repetición del contenido puede mantener el desmembramiento inicial o restituir las unidades significativas.

Si la repetición del contenido del dictado mantiene la presentación inicial, diremos que se trata de una repetición *estable*. Si la repetición restituye una palabra que fue presentada silábicamente o fonéticamente, diremos que se trata de una repetición *restitutiva*. Si la repetición consiste en descomponer en sílabas o en fonos una palabra presentada inicialmente como tal, diremos que se trata de una repetición *desmenuzante*. En el siguiente ejemplo (donde se dicta una oración, tres sílabas y luego otra oración) predominan las repeticiones desmenuzantes.

Ej. 6: "Van a escribir el gato está en el sillón. /g/ con la /g/, el gato, el con mayúscula, /g/-a-/t/-o-e-/s/, ese, /s/ de sol, está en el /s/-i, ese, /s/-i. Ahora la sílaba gue. Ahora la sílaba gui, con una u. Ahora go. Ahora las flores son amarillas, con /y/ de lluvia, las flores son amarillas, /f/-/l/-/f/-/l/-ama-ri-/y/... ¡son flores! fl-fl-/f/-/l/-o-/r/-e/s/".

En el ej. siguiente (ej. 7) las repeticiones restitutivas (o integradoras) se balancean con las repeticiones estables. Se trata, además, de uno de los pocos casos en que la maestra anuncia que va a repetir.

Ej. 7: "Pongan Pe-pe-es. Voy a repetir. Pe-pe-es-mi-pa-pá. Voy a repetir. Pepe es mi papá. Abajo del número uno pongan el número dos, su puntito y guión. Número dos, Lo-la. Voy a repetir, Lo-la-ve-a-La-lo. Número tres, punto y guión. Ti-to. Voy a repetir. Ti-to-to-ma-a-to-le. Lo voy a repetir todo. Tito toma a-to-le. Ahora el número cuatro debajo del tres, punto y guión. El-de-do-es-mí-o. Voy a repetir. El-de-do-es-mí-o. Ponen el número cinco. La nena. Voy a repetir, ne-na, la-ne-na-llo-ra. Se acuerdan, lla, lle, lli, llo, llu, la nena llo-ra. Voy a repetir. La nena llora. Ahora ponen él número seis. Chu-cho. Voy a repetir, Chucho ti-e-ne, Chucho tiene u-na. Voy a repetir. Chucho ti-e-ne-u-na-ca-chu-cha, ca-chu-cha" (1Mc27).

Además de esta tipología de las repeticiones, que es función de la presentación inicial del contenido a escribir, es posible tener en cuenta otra variable. Hay dictados en los que, en algún momento (presentación y/o repeticiones), se alcanza el nivel superior de integración de las unidades dictadas (ya se trate de palabras aisladas o de oraciones). Por otra parte, hay dictados en los que todo se presenta desmenuzado:

las palabras se recortan en sílabas y las oraciones en palabras sueltas o incluso en sílabas.[3]

Los dictados se pueden clasificar según estas dos variables: presentación de unidades significativas o no-significativas, por un lado, y tipo de repetición (estables, desmenuzantes o restitutivas). Según esta doble clasificación, tenemos cuatro tipos posibles de dictados:

a] dictados cuyo contenido es presentado en términos de unidades significativas (nunca inferiores a la palabra), con o sin repeticiones estables.
b] idem, pero con repeticiones desmenuzantes;
c] dictados cuyo contenido es presentado en términos de unidades no-significativas (sílabas o fonos), con o sin repeticiones estables (o sea, sin alcanzar el nivel de restitución significativa);
d] idem a *c*, pero con repeticiones restitutivas.

Atribuimos un dictado a una de esas cuatro categorías cuando más de la mitad del contenido dictado corresponde a esa categoría. Del total de 245 dictados registrados tenemos que:

- Categoría a = 74 (30%)
- Categoría b = 26 (11%)
- Categoría c = 138 (56%)
- Categoría d = 7 (3%)

En resumen: la mayor frecuencia corresponde a dictados que presentan el contenido en términos de unidades no-significativas, y que nunca o muy pocas veces (en menos de la mitad de las palabras o las oraciones dictadas) alcanzan el nivel de restitución significativa en las repeticiones.

[3] En el ej. 7 que acabamos de presentar se dictan seis oraciones, de las cuales la primera se presenta silabeada pero luego se restituye ("Pepe es mi papá"); la segunda se presenta silabeada y nunca restituida ("Lo-la-ve-a-La-lo"); la tercera también se presenta silabeada y es parcialmente restituida ("Tito toma a-to-le"); la cuarta se presenta silabeada y la repetición es estable ("El-de-do-es-mí-o"); la quinta tiene una presentación mixta y una repetición final con restitución ("La nena llora"); la sexta y última tiene una presentación mixta con predominio de la silabización, sin restitución ("Chucho ti-e-ne-u-na-ca-chu-cha").

Algunas observaciones sobre los productos del dictado

A pesar de todos los esfuerzos de las maestras para evitar que aparezcan errores en la escritura, el contenido del dictado es "filtrado" por los esquemas asimiladores de los niños, de tal manera que a menudo aparecen producciones diferentes a las que el maestro espera. No podemos hacer ningún análisis cuantitativo de estos datos, por varias razones: *a*] porque no pudimos recoger todos los productos del dictado (las hojas de los niños); *b*] porque observamos en muchos casos que los niños se copian entre sí durante el dictado; *c*] porque la notable preponderancia de las palabras bisílabas hace imposible identificar algunos de los modos de construcción de escrituras propios del proceso evolutivo (Ferreiro y Teberosky, 1979) que sólo aparecen cuando hay contrastes marcados en el número de sílabas de las palabras que se escriben.

De todos los ejemplos recogidos que permiten comprender la compleja relación entre el texto dictado, el producto obtenido y la interpretación del docente, presentaremos sólo un caso, correspondiente al inicio del año escolar.

Dictado:
A ver, escriban o.../s/...o, o.../s/...o, o.../s/...o. Abajo van a poner su...si, su...si, su...si. Escriban a. ¡Roberto! ¿no te molesta esa hoja que estás pisando? ¡Recógela! Que me digan lo último que dicté. (Niños, a coro: "aaaaa".) A...so, a...so. Se. Escriban so. Otra vez pongan so. So-so. Todas las palabras que dicté estaban en el pizarrón. Vamos a leerlas. O-so; Su-si; a-so; se-so; so-so. Tráiganme sus hojas" (1Mc27-2)

Texto esperado: oso - Susi - aso - seso - soso

Textos obtenidos:	*Guadalupe*	*Salvador*	*Lucía*
	oso	oso	os
	susi	so	ui
	susi	si	aas
	aso	a	so
		sa	ss
	seso	se	
	se	so	
	so	so	
	so	so	

Correcciones de la maestra: Califica a Guadalupe y a Salvador con 9 (nota máxima = 10). Califica a Lucía con 0.

Comentarios: Guadalupe escribió sin ayuda las tres primeras palabras (repitiendo la segunda, quizás porque la maestra también la repitió al dictar). Cuando la maestra dicta "seso", Guadalupe escribe *eo*; su compañera de banco le dice que está mal. Guadalupe borra y escribe *se* y debajo *so*. Compara con su compañera y escribe, encima de esas dos sílabas, *seso*, copiando de su compañera. Para "soso" escribe únicamente *so*. La maestra interpreta que la palabra "soso" ha sido escrita en dos fragmentos.

Salvador trata el contenido del dictado como una serie de sílabas, sin relación entre sí. Esta interpretación suya (bastante razonable, dado el contexto en el que se desarrolla el ditado) no es objetada por la maestra, quien le otorga una muy buena calificación.

Lucía, por su parte, escribe silábicamente, poniendo una letra por cada sílaba que escucha. Las letras que escribe son pertinentes para la sílaba en cuestión (por ej.: *u* para "su", *i* para "si"). Trata de no repetir dos veces la misma letra en una palabra, pero en dos oportunidades no logra cumplir con este requisito, bastante común en niños de ese nivel de conceptualización: *aas* es el resultado para "aso" pero, si observamos el texto del dictado, es bien comprensible que haya dos *a* seguidas ya que la maestra dice "Escriban a", luego regaña a un niño, olvida lo que ha dicho, pide a la clase que se lo recuerde y vuelve a dictar "a...so". Finalmente, *ss* es el resultado inevitable para "soso", ya que Lucía ha escrito *so* para "seso" y Lucía trata de crear una diferencia objetiva para marcar de alguna manera que se trata de dos palabras distintas, algo también muy común en niños de ese nivel de conceptualización. Lucía no copia ni se limita a reproducir lo ya visto. Trabaja inteligentemente pero recibe un cero.

Conclusiones

El análisis de los datos precedentes nos conduce a una serie de conclusiones, a partir de una pregunta-eje: ¿cuál es el significado de esa práctica pedagógica?

Generalmente se asume que se realizan dictados para evaluar los aprendizajes anteriores. Los datos recogidos contradicen esta afirmación. No estamos analizando dictados para determinar promoción. En

tanto práctica cotidiana, no se dicta para evaluar lo aprendido: si ese fuera el objetivo, no se justificarían las instrucciones cuya finalidad evidente es evitar que aparezcan errores en la página. Y, como ya vimos, esas instrucciones que tienden a prevenir el error, lejos de disminuir a lo largo del año escolar, aumentan (probablemente porque también aumentan las dificultades ortográficas y, con ellas, la probabilidad de cometer errores...).

Una interpretación más modesta del dictado cotidiano consiste en atribuirle la finalidad de "practicar lo ya visto". Los datos recogidos confirman esta interpretación, porque jamás se dicta para apreciar cómo logran los niños escribir palabras diferentes pero relacionadas con las ya presentadas. Sólo que, dada la cantidad de instrucciones intercaladas, esta "repetición de lo ya visto" no es tranquilizadora para la maestra, quien parece confiar más en sus propias instrucciones que en la memoria visual de sus alumnos.

Tenemos la impresión de que, en realidad, la práctica del dictado se justifica por sí misma, sin que ninguno de los participantes (maestra y alumnos) se cuestionen sobre la legitimidad de esa práctica. Hay que dictar... porque hay que dictar. Los dictados escolares parecieran continuar, por inercia, una tradición pedagógica que se perpetúa a sí misma, independientemente de las instrucciones oficiales (que, por cierto, en el caso de México no estimulan tales prácticas).

La gran mayoría de los dictados observados sostiene, implícitamente, una visión muy tradicional del proceso de aprendizaje de la lengua escrita: las asociaciones fonema-grafema están en el centro del aprendizaje; el significado es dejado explícitamente de lado. La tendencia general de los dictados es iniciar, mantener y/o concluir con unidades no-significativas (sílabas o fonemas). Pueden dictarse seudopalabras sin que ningún niño pregunte qué quiere decir eso; pueden dictarse oraciones absurdas sin que nadie se percate de ello.

El contenido de los dictados es altamente predictible: se dictan de preferencia palabras aisladas, sin ningún nexo semántico entre ellas; estas palabras son mayoritariamente sustantivos, bisílabos, con sílabas directas (CV). Si se dictan oraciones, éstas también tienen características previsibles: empiezan con artículo definido seguido de sustantivo común o con nombre propio, tienen un verbo cópula o un verbo transitivo, casi siempre en presente del indicativo.

En el contexto del dictado escolar, se hace sufrir al lenguaje tres procesos simultáneos de desnaturalización: vaciamiento de la significación, empobrecimiento (ligado a la alta predictibilidad); sustitución de unidades lingüísticamente significativas por unidades no-significativas (sílabas o fonos).

A pesar de todos los esfuerzos de las maestras por evitar el error, se puede observar que el texto emitido por la maestra es a veces "filtrado" a través de los esquemas asimiladores de los niños. Quienes así proceden –pensando, en lugar de repetir ciegamente– son los que reciben las más bajas calificaciones. La manera de calificar el resultado del dictado privilegia la copia servil.

El dictado se perpetúa como práctica ritual, sin dejar resquicios para que se manifieste el pensamiento inteligente de ninguno de los participantes de la situación escolar.

Probablemente no contribuye en nada al aprendizaje de la lengua escrita, pero seguramente incluye otros aprendizajes, que poco o nada tienen que ver con la comprensión del sistema de escritura. Para cumplir con esta tarea, los niños deben aprender a encontrar, dentro de una compleja trama de verbalizaciones, el texto que debe pasar a la hoja del dictado; deben encontrar claves que les permitan distinguir dicho texto de las repeticiones que casi nunca son anunciadas como tales; deben interpretar adecuadamente instrucciones gráficas, claves ortográficas, indicaciones gestuales. Todo lo cual, sin duda alguna, tiene que ver con esos famosos aprendizajes escolares descontextualizados que sirven para lograr éxitos escolares.

9. LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESCRITURA EN EL NIÑO*

Cuando hablamos de *construcción* de la escritura en el niño, no estamos hablando de la emergencia más o menos espontánea de ideas ingeniosas, ideas curiosas, ideas a veces extraordinarias que tienen los niños –lo que en inglés se suele decir *wonderful ideas*. Es algo más que eso. Tampoco se trata de que algunas cosas se construyen y luego hay una especie de suma lineal de lo ya construido. En algunas conversaciones con colegas percibo que la idea de construcción ha sido incorporada de una manera parcial: consideran que algunas cosas iniciales se construyen pero luego pareciera que el resto se adicionara, como si se tratara de un momento constructivista inicial y, en lo que sigue, el asociacionismo vuelve a aparecer, de alguna manera. Algo muy importante y poco comprendido es que un proceso constructivo involucra procesos de *reconstrucción* y que los procesos de coordinación, de integración, de diferenciación, etc., también son procesos constructivos.

Trataré de defender la utilización técnica del término *constructivismo*, oponiéndome a la utilización abusiva que lo vacía de contenido para convertirlo simplemente en una etiqueta para designar apenas un conjunto de prácticas pedagógicas vagamente relacionadas entre sí.

El término *construcción*, referido al aprendizaje de la lengua escrita, no es muy común; generalmente se habla de aprendizaje. No es que *aprendizaje* sea un término erróneo, porque efectivamente hay un proceso de aprendizaje, pero la historia social de los términos ha impregnado al término *aprendizaje* de una fuerte connotación empirista que no es la que yo quisiera darle. El término *maduración* está excluido porque no se trata de un proceso puramente madurativo. El término *desarrollo* ha sido poco usado en la literatura hispana, aunque en inglés es hoy en día bastante corriente hablar de *developmental literacy*. Probablemente es poco usado en español porque en la literatura hispana el término *desarrollo* es usado para casos en los que se supone que lo "espontáneo" ocupa tanto o más lugar que lo aprendido. El término *adquisición* es más correcto ya que no prejuzga sobre los mecanismos de esa adquisición. Pero yo sostengo que se puede hablar en sentido estricto de *construcción*, usando ese término como Piaget lo usó cuando habló de *la construcción de lo real en el niño*, o sea: lo real existe fuera del sujeto pero es preciso reconstruirlo para conquistarlo. Es precisamente eso lo que hemos descubierto que los niños hacen con la lengua escrita: tienen que reconstruirla para poder apropiársela.

* Conferencia inaugural, 2o. Congreso Latinoamericano de Lecto-escritura (International Reading Association), Buenos Aires, 1989. Publicado en *Revista Latinoamericana de Lectura 12*, 3, 1991, pp. 5-14.

El término *constructivo* no es sinónimo de activo. Por supuesto que el niño, en tanto sujeto que construye conocimiento, es un sujeto activo, pero para la tradición pedagógica *activo* puede querer decir una serie de cosas que no están necesariamente involucradas en el término *constructivo* (y viceversa).

Antes de señalar algunas de las características generales de un proceso constructivo, para entender por qué en el caso de la lengua escrita se puede hablar de construcción de la escritura en el niño, es preciso hacer dos aclaraciones previas.

Primera aclaración: yo digo "escritura" entendiendo que no hablo solamente de producción de marcas gráficas por parte de los niños; también hablo de interpretación de esas marcas gráficas. En español no hay un término equivalente al inglés *literacy* que es particularmente cómodo para hablar de algo que involucra más que aprender a producir marcas, porque es producir lengua escrita; algo que es más que descifrar marcas hechas por otros porque es también interpretar mensajes de distinto tipo y de distinto grado de complejidad; algo que también supone conocimiento acerca de este objeto tan complejo –la lengua escrita– que se presenta en una multiplicidad de usos sociales.[1]

Es cierto que gran parte de lo que hemos podido aprender acerca de lo que los niños piensan de ese objeto, ha sido más en función del análisis de sus producciones escritas que del análisis de sus actos de interpretación de escritos producidos por otros. Pero eso no quiere decir que ése sea el único dato. Algo que me parece importante subrayar es que, para mí en particular y para otros colegas, el dato con el que trabajamos no es nunca la página que quedó marcada por el acto de escritura de un niño; el dato con el que nos parece adecuado trabajar es un dato múltiple que comprende: *a*] las condiciones de producción, *b*] la intención del productor, *c*] el proceso de producción, *d*]

[1] Sin embargo, cuando se extiende el uso de este término a expresiones tales como "TV literacy", "computer literacy" o similares, su utilidad se convierte en algo tan general que resulta vaciamiento de significación.

el producto y el la interpretación que el autor del producto da a ese producto una vez producido. Es difícil aislar alguno de los componentes del proceso de producción y comparar luego los datos. Generalmente no se puede decir casi nada frente a una hoja escrita producida por un niño pequeño y mucho menos frente a una sola escritura; es preciso cotejar una *serie* de producciones escritas y conocer las condiciones de producción, el proceso de producción y la interpretación final dada por el sujeto.

Segunda aclaración: a veces trabajamos con datos obtenidos en situaciones experimentales bastante controladas, y a veces trabajamos con datos obtenidos en "situación espontánea".[2] A veces trabajamos con grupos de niños, a veces con niños individuales. Todo depende de la *pregunta* a la que se quiere responder.

Puede hablarse de *proceso de construcción* en el caso de la lengua escrita porque hemos podido identificar la existencia de conceptualizaciones infantiles que no es posible explicar por una lectura directa de los datos del ambiente ni por transmisión de otros individuos alfabetizados. Un ejemplo bien conocido es el problema de la cantidad mínima de caracteres: no solamente los argentinos, mexicanos o venezolanos sino también los franceses, italianos (y, según datos recogidos por Freeman y Whitsell, 1985, también los niños norteamericanos), piensan que hace falta una cierta cantidad de caracteres para que lo escrito sea interpretable.

La cantidad de caracteres óptima es tres y esto no puede atribuirse a una enseñanza directa de los adultos alfabetizados, porque un adulto de cualquiera de las lenguas que he mencionado lee palabras de una o dos letras (artículos, preposiciones, conjunciones, formas verbales, etc. que tienen esa cantidad) y además existen fragmentos con una o dos letras en la escritura del ambiente urbano. Lo mismo ocurre con la hipótesis de la variedad interna. Hemos podido identificar una serie de ideas muy poderosas que son mantenidas por los niños contra evidencias empíricas en contrario y que no pueden ser explicadas como un resultado directo de la lectura de los datos de la experiencia inmediata o de la transmisión de informaciones por parte de adultos alfabetizados (Ferreiro, Pontecorvo y Zucchermaglio, 1987, 1996).

En segundo lugar, hay evidencias que indican que esas conceptualizaciones tienen un carácter muy general y aparecen en niños expuestos a ortografías diferentes, a sistemas educativos diferentes y a condiciones socioculturales muy diferentes. Eso no excluye, por supuesto, las especificidades.[3]

[2] No creo que la dicotomía entre *provocado* y *espontáneo* tenga tanta significación como la que a menudo se le atribuye.

En tercer lugar, hemos observado reiteradamente que, si bien hay grandes variaciones en las edades de aparición de esas conceptualizaciones, las secuencias parecen ser regulares, lo cual autoriza a pensar que el orden de aparición de esas conceptualizaciones no es aleatorio. Los niños parecen resolver ciertos problemas en un cierto orden; la resolución de ciertos problemas les permite abordar otros. Eso también autoriza a pensar que es posible hablar de una relación de *filiación* entre esos modos de conceptualización, entendiendo que una filiación es más que una mera sucesión. Una sucesión de ideas "extraordinarias" no es más que una sucesión hasta que no podamos identificar cuáles son las relaciones de precedencia que permiten dar cuenta de lo nuevo que aparece en términos de lo anterior construido; una simple relación de precedencia no presupone la necesidad de ese orden.

Quisiera además señalar que, en la búsqueda de antecedentes que permiten dar cuenta de las construcciones subsiguientes, pocas veces se encuentra un caso en que lo precedente está de alguna manera prefigurando lo que sigue. La precedencia suele estar dada por nociones que no prefiguran las subsiguientes pero que permiten su aparición a través de los conflictos que ellas mismas contribuyen a engendrar. La búsqueda de las relaciones de precedencia constructivas no debe confundirse con la búsqueda de errores progresivos. Algunos investigadores se dedican a buscar, dentro de las conceptualizaciones infantiles, lo correcto (o lo menos erróneo) con respecto al sistema de escritura que el niño está tratando de aprender, de tal manera que tendríamos nuevamente la aparición de ideas parcialmente correctas, un poco más correctas, bastante correctas, hasta que sean totalmente correctas (lo cual muestra la persistencia de concepciones empiristas bajo un "ropaje constructivista").

En una visión constructivista lo que interesa es la lógica del error: a veces se trata de ideas que no son erróneas en sí mismas sino que aparecen como erróneas porque se sobregeneralizan, siendo pertinentes solamente para algunos casos, o bien de ideas que necesitan ser diferenciadas, o de ideas que necesitan ser coordinadas o, a veces, ideas que generan conflictos y esos conflictos desempeñan un papel de pri-

[3] Cantidad mínima y variación interna son específicas de la escritura de nombres (o sea, unidades del lenguaje natural). Para la representación de cantidades (dominio numérico) esas restricciones no se aplican.

mera importancia en la evolución. Hemos logrado comprender bien algunos de esos conflictos y esperamos entender mejor otros en un futuro no muy lejano.

Por ejemplo, el requerimiento de cantidad mínima al cual nos hemos referido y que ha sido ampliamente documentado, parece cumplir inicialmente la función de mantener una diferenciación entre las partes y la totalidad. Los niños hacen una distinción que es extremadamente pertinente: una letra es simplemente uno de los elementos para construir esas totalidades significativas con respecto a las cuales sí se puede hacer la pregunta: ¿qué dice allí? Las letras son simplemente los elementos con los que fabricamos algo interpretable; en sí mismas no son nada más que partes de un todo. El requerimiento de cantidad mínima parecería ayudar a mantener la distinción entre las partes no interpretables constitutivas de una totalidad interpretable. (La distinción parte-todo es uno de los problemas lógicos de carácter general que se manifiesta *también* en la escritura.) Pero ese requerimiento de cantidad mínima más adelante va a desempeñar otro papel, generando conflictos nuevos. Cuando los niños empiezan a entrar en el período de fonetización de la escritura (entendiendo por eso el momento en que empiezan a comprender que hay una relación bastante precisa pero no muy clara aún para ellos entre la pauta sonora de la palabra y lo que se escribe, cuando empiezan a buscar una correspondencia entre partes de la emisión y partes de la representación) van a descubrir en muchas palabras una o dos partes y ponen entonces una o dos letras, pero como siguen pensando que con una o dos letras lo escrito no se puede leer, necesitan poner más; algo similar ocurre en el caso de las escrituras producidas por otros, pero allí el problema es inverso: hay letras de más cuando ellos anticipan menos. De tal manera que el requisito de cantidad mínima parece cumplir al inicio una función general de diferenciación entre las partes que componen una totalidad y la totalidad en sí misma, pero más adelante ese mismo requerimiento genera una serie de situaciones conflictivas que constituyen desafíos para los niños. Esos conflictos son similares a los que Piaget describe en la teoría de la equilibración (1975).

Antes de ejemplificar estas nociones de construcción y reconstrucción, hago un brevísimo resumen de las conceptualizaciones sucesivas que hemos podido identificar con mayor claridad (tomando como base la exposición que se encuentra en Ferreiro, 1988b).

En un primer momento los niños conceptualizan la escritura como un conjunto de formas arbitrarias, dispuestas linealmente, que no representan los aspectos figurales del objeto –para eso sirve el dibujo– y que sirven fundamentalmente para representar aquella propiedad importantísima de los objetos que el dibujo no consigue atrapar: *el nombre*. Linearidad y arbitrariedad de formas son las dos características más fácilmente aceptadas de una representación escrita.

Luego empiezan a elaborarse las *condiciones de interpretabilidad*, o sea, para que una escritura represente adecuadamente algo no basta con que tenga formas arbitrarias dispuestas linealmente; hacen falta ciertas condiciones formales, de un carácter muy preciso: una condición cuantitativa y una condición cualitativa. La condición *cuantitativa* tiene que ver con la cantidad mínima, la condición *cualitativa* con lo que hemos llamado la varidad intra-relacional o variedad interna. En ese momento cada escritura se juzga por sí misma y no hay aún criterios claros para compararlas entre sí. Eso es lo que aparece luego y nuevamente sobre un eje cuantitativo y un eje cualitativo pero ahora tratando de resolver otro problema: ¿cómo se crean diferencias en la escritura capaces de expresar las diferencias que el sujeto percibe o evalúa entre lo que quiere escribir? Se descubren así diferenciaciones cuantitativas que tienen que ver con límites mínimos y máximos de caracteres y diferenciaciones cualitativas que tienen que ver con las formas de las letras, con las diferencias de posición de las letras y las combinaciones de las mismas. A significados diferentes deben corresponder secuencias diferentes pero las diferencias que se marcan son fundamentalmente diferencias semánticas y no diferencias sonoras.

La fonetización de la escritura comienza cuando los niños empiezan a buscar una relación entre lo que se escribe y los aspectos sonoros del habla. El análisis del significante parece surgir también tratando de comprender nuevamente, pero a otro nivel, la relación entre el todo y las partes constitutivas. El período de fonetización de la escritura, en el caso de lenguas como el español, se manifiesta con un primer período silábico, seguido por un período silábico-alfabético y finalmente los niños abordan lo esencial de una escritura alfabética: atienden fundamentalmente a las diferencias y semejanzas en el significante con descuido de las semejanzas o diferencias en el significado. De tal manera que se los ve trabajando con hipótesis de este tipo: a semejanza de sonidos, semejanza de letras; a diferencias sonoras, diferencia de letras. Todo lo demás no se entiende y porque no se entiende no aparece. Las escrituras alfabéticas iniciales dejan en suspenso,

dejan de lado, todo lo que no es alfabético en la representación alfabética del lenguaje. No es extraño, es perfectamente comprensible pero es maravilloso que así sea. ¿Qué es lo no alfabético? Lo no alfabético es todo aquello que no responde al principio general antes mencionado (a diferencia de sonidos, diferencia de secuencias gráficas; a semejanza de sonidos, semejanza de secuencias gráficas). La separación entre palabras, los signos de puntuación, la distribución de mayúsculas y minúsculas y las alternativas gráficas para semejanzas sonoras o las semejanzas gráficas para diferencias sonoras –o sea, lo que generalmente llamamos la ortografía de cada palabra– no tiene nada que ver con esto.

El paso siguiente consiste, obviamente, en tratar de entender lo que se dejó de lado y que se sabe que está en el objeto pero que ha sido puesto de alguna manera entre paréntesis porque primero, y muy sabiamente, los niños tratan de entender los principios fundamentales del sistema alfabético y después tratan de entender lo que no es alfabético dentro del sistema alfabético.

La evidencia empírica acumulada parece indicar que el orden de sucesión de las conceptualizaciones de los niños no es azaroso y que algunas de las construcciones son previas a otras porque son constitutivas de las construcciones subsiguientes. Esto no quiere decir que podamos encontrar una secuencia similar con respecto a *todos* los aspectos de la adquisición de la escritura. Hay una serie de aspectos que quizás no se organicen de esta manera (Ferreiro, 1988c). La secuencia que he descrito (de manera muy resumida) es relativa a los esfuerzos infantiles por responder a esta pregunta fundamental: ¿qué es lo que la escritura representa y de qué manera lo representa?, o sea: ¿qué clase de objeto es ese objeto? Insisto en que describir una serie ordenada de modos de organización no descarta las diferencias individuales sino que permite ubicarlas en un marco general. Lo más importante no es discutir sobre las etiquetas ni discutir sobre si las etapas son tres, cuatro o seis; lo más importante, creo, es entender ese desarrollo como un proceso y no como una serie de etapas que se seguirían unas a otras casi automáticamente.

Es importante también, y creo que pedagógicamente ha sido muy importante, la posibilidad de ver en positivo muchas cosas que antes se veían solamente en negativo. Ese larguísimo período que precede a las escrituras alfabéticas era antes considerado casi exclusivamente en términos de: "el niño no puede, no sabe, es inmaduro, se equivoca, todavía no aprendió". Ahora sabemos ver eso en positivo y por eso podemos evaluar los avances que han tenido lugar y sabemos leer esos datos en términos de indicadores bastante finos que nos permiten entender cómo piensan los productores de esos textos.

Los procesos de construcción siempre suponen reconstrucción, pero, ¿qué es lo que se reconstruye? Es preciso reconstruir un saber construido en cierto dominio para poder aplicarlo a otro dominio; hay reconstrucción de un saber construido previamente con respecto a un dominio específico para poder adquirir otros conocimientos del mismo dominio que, de algún modo, han sido registrados sin poder ser comprendidos; también hay reconstrucción del conocimiento que de la lengua oral tiene el niño para poder utilizarlo en el dominio de lo escrito. Yo quisiera dar algunos ejemplos, utilizando datos que sirven para ilustrar los procesos a los que estoy haciendo mención.

Los primeros datos que voy a presentar tienen que ver con el problema de cómo se va construyendo progresivamente la correspondencia silábica hasta que ésta llega a ser una correspondencia estricta término a término. Se trata de un trabajo de tesis elaborado por una alumna mía, Sofía Vernon, utilizando una técnica muy distante de la recolección de textos espontáneos (Vernon, 1991). En este caso se trataba de proponer a niños de 4 y 5 años la escritura de una serie de palabras con cantidad variable de sílabas, pertenecientes a un mismo campo semántico (nombres de medios de comunicación, comidas, flores, animales, etc.), *pero obligando a una detención después de cada letra escrita.* Se trata de una técnica muy intrusiva, que pocas veces nos atrevemos a utilizar y que *no* propondríamos para un trabajo didáctico. Cuando el niño comienza a escribir, se lo detiene y se le pregunta: "Hasta ahí, ¿qué dice?" y con cada letra adicional se repite la pregunta. El trabajo se realizó con niños que, siendo presilábicos, están en el momento más evolucionado de este periodo, es decir, que hacen diferenciaciones interescrituras, diferenciaciones cuantitativas o cualitativas, y que, además, podían resolver sin ninguna dificultad una tarea de segmentación silábica a nivel oral (en el caso que nos ocupa, la emisión silábica de palabras con una detención franca entre las sílabas).

Esos datos permiten la reconstrucción hipotética de la siguiente secuencia evolutiva:

1. No se pueden interpretar las partes como tales. Frente a la incompletud gráfica (o sea, cuando la palabra desde el punto de vista gráfi-

co no está completa) o bien no dice nada o bien dice la palabra completa aunque el niño sostiene que todavía faltan letras. El ejemplo es de Itzel (ilustración 1a): está escribiendo "triciclo"; pone una **o**, dice que allí *no dice nada*. Agrega otra letra, una especie de erre. "¿Qué dice allí?": *Triciclo*. Pero a la pregunta: "¿Entonces ya está completa?" responde que no, que faltan letras. Pone otra más y ya dice *triciclo*.

2. Otro tipo de conducta consiste en la oscilación entre interpretar las partes incompletas como inicio de la palabra o como la palabra entera. Es el ejemplo de Pablo (ilustración 1b) quien está escribiendo "barco". Con la primera letra *dice barco, bar*, con dos todavía no está completa, dice *bar, barco*. Con tres ya *dice barco*.

3. Otra posibilidad es interpretar la incompletud gráfica como correspondiendo a una parte de la palabra, pero la misma parte de la palabra cualquiera sea la incompletud gráfica hasta lograr la completud. Es el ejemplo de Lupita (ilustración 1c): con una letra dice *ba*, con dos dice *ba*, con tres también y así siguiendo hasta que ya dice *barco*, con seis letras.

4. El tipo siguiente es parecido al anterior, excepto en que pareciera haber una cierta conciencia de que el agregado de letras implica un cambio sonoro. Lo interesante es que en lugar de producir una variación cuantitativa, es decir, más pedazos de sonoridad para más letras, se producen variaciones cualitativas. Ejemplo: Vladimir (ilustración 1d), quien está escribiendo "tortilla". Con una dice *tor*, con dos también, con tres dice *tar*, con cuatro dice *tir*, con cinco vuelve a decir *tor* y con seis ya dice *tortilla*.

5. Los niños llegan a considerar que la correspondencia debe ser cuantitativa, es decir, que a más letras corresponden más pedazos de sonoridad. El problema es encontrar una manera de anticipar cuántos "pedazos" de escritura hay que poner. Es el ejemplo de Karla (ilustración 1e) que está escribiendo "avión": en una letra dice *a-vi*, con dos dice *a-vi-o*, con tres dice *a-vi-o*, con cuatro dice *a-vy-o* (con una **u** a la francesa), con cinco dice *a-vy-o-on* y con seis dice *a-vi-on, avión*. Un ejemplo similar es el de Angiu (ilustración 1f): por gran dificultad en anticipar cuántas letras tiene que poner, Angiu produce cambios consonánticos en la emisión, pero tratando de introducir consonantes "neutras" (emisión con boca cerrada). Está escribiendo "tamarindo";

Ilustración 1

1a: ITZEL (triciclo)

Itzel - (triciclo)

O nada
Or triciclo
OrF triciclo

1b: PABLO (barco)

Pablo (barco)

O barco, bar
Ot barco / bar, barco
Ot∃ barco

1c: LUPITA (barco)

Lupita (barco)

a ba
al ba
al⊃ ba
al⊃l ba
al⊃lE ba
al⊃lEA ; barco

1d: VLADIMIR (tortilla)

Vladimir (tortilla)

∩ tor
∩I tor
∩IƎ tar
∩IƎ~ tir
∩IƎ~I tor
∩IƎ~IO tortilla

1e. KARLA (avión)

Karla (avión)
L a-vi
LA avío
LAR a-vi-o
LARO a-vü-o
LAROL a-vü-oon
LAROLO a-vi-on, avión

1f. ANGIU (tamarindo)

Angiu (tamarindo)
E ta
EM ta-ma
EMI ta-ma-rin
EMII ta-ma-rin-m
EMIIM ta-ma-rin-m-m
EMIIMO ta-ma-rin-m-m-m
EMIIMO otamarindo

1g. RODRIGO (tamarindo)

Rodrigo (tamarindo)
i ta
ib ta-ma
ibF ta-ma-rindo

con una dice *ta*; con dos dice *ta-ma*, con tres *ta-ma-rin*, con cuatro *ta-ma-rin-m*, y así siguiendo, hasta que con siete letras finalmente dice *tamarindo* (sin silabear).

6. Los esfuerzos por controlar la correspondencia cuantitativa buscando sistemáticamente aumentar la sonoridad a medida que aumentan las letras, se expresa en una búsqueda de correspondencia silábica, aunque no sea siempre una correspondencia silábica estricta. Es el caso de Rodrigo (ilustración 1g) escribiendo "tamarindo": con una dice *ta*, con dos dice *ta-ma*, con tres dice *ta-ma-rindo*.

Reitero que todos estos niños no tenían ninguna dificultad en el recorte silábico oral de las mismas palabras o palabras similares y estaban en una situación que los obligaba a elaborar una justificación frente a cada letra agregada.

Estos datos sugieren que la hipótesis silábica en la escritura no aparece como una aplicación directa de la posibilidad de recorte silábico a nivel oral; que no es porque el niño sabe recortar muy bien a nivel oral en sílabas que inmediatamente puede aplicar ese "saber hacer" oral a la escritura. Por el contrario, estos datos parecen sugerir que ese "saber hacer" a nivel oral debe ser reelaborado, que hay que redescubrir la utilidad de la sílaba para resolver un problema de la escritura, para saber cuál es el valor de las partes de un todo en proceso de construcción. He calificado a esta secuencia de "reconstrucción hipotética" porque ningún sujeto, en todas las situaciones, presenta solamente un tipo de conducta. Pareciera haber coexistencia de algunos de estos tipos de conducta y ésos son problemas que todavía deberemos investigar.

El siguiente ejemplo tiene que ver con la comprensión de algunos aspectos de la ortografía. En la comprensión de esos aspectos es muy posible que también encontremos una evolución psicogenética. Si recordamos que incluimos en "lo ortográfico" tanto la ortografía de las palabras como la separación entre palabras, la distribución de mayúsculas y minúsculas y los signos de puntuación, pasará mucho tiempo hasta que podamos establecer con claridad cuáles aspectos responden a una evolución psicogenética (Ferreiro *et al.*, 1996).

Pero ya es posible empezar a ver "en positivo" algunas "desviaciones ortográficas". Por ejemplo, algunas letras "difíciles" o poco frecuentes pueden ser bien aceptadas cuando se les puede dar un valor unívoco. Es lo que ocurre, por ejemplo, con la escritura del cuento de "Caperucita Roja" que realiza este niño de segundo grado, de algún lugar de la provincia de Buenos Aires. Esta producción es interesante porque hay un uso exagerado (o abuso) de la **qu** que no esperaríamos (ilustración 2). Este uso exagerado de la **qu** se puede ver como que aún no sabe, que no aprendió a usar esa letra. Pero es mucho más pertinente verlo como un intento de *regularización ortográfica*. La **qu** tiene la enorme desventaja de ser un dígrafo, es decir, dos letras para un fonema, pero tiene la ventaja de ser unívoco: cada vez que aparece **qu** corresponde a /k/, mientras que con la **c** no pasa lo mismo. Los intentos de regularización ortográfica son extremadamente frecuentes. Los niños quisieran que la ortografía fuera lo que debería ser: a diferencias sonoras, diferencias de letras; a semejanzas sonoras, semejanzas de letras. Esto de tener una **c**, una **qu**, una **k**, todas para el mismo sonido /k/, les parece disparatado, y entonces a veces omiten provisoriamen-

Ilustración 2

QUAPERUSITA ROJA
la mama de Quaperusita.
le dijo que le llieve la.
quomida a la abuelita.
y le dijo que tenga
quidado. y fue por el
bosque. y jugo quon
las mariposas
y el lovo fue a la
casa de la abuelita
y se la quomio
entose fue
quaperusita
y le dijo. que
ojos tan grandes
que tenes,
para berte
mesor entonses
la quomio, y vino el quasador,
y las saco de la pansa y
le puso piedras entons fue
a tomar agua y se aogo.

te algunas letras para ocuparse de otras gráficamente más difíciles pero cuando menos más regulares.

En el siguiente ejemplo (ilustración 3) tenemos otra versión del mismo cuento, de un niño de segundo grado de la ciudad de Buenos Aires. Aquí es interesante atender a las segmentaciones del nombre mismo del personaje: Caperucita Roja. No importa que escriba *Capelusita*. Lo que quiero señalar es que, en el título y en el cuarto renglón escribe *capelusita* en un solo segmento; en el primer renglón y en el octavo en dos segmentos (*capelu sita*); más abajo aparece también en dos segmentos, pero el corte no se ubica en el mismo lugar (*cape lusita*), y finalmente aparece en tres segmentos (*cape lu sita*). (Todo ello sin atender a las uniones entre fragmentos de ese nombre y otras palabras adyacentes.)

Esta producción se puede ver en sentido negativo: "esta niña aún no domina las segmentaciones". En sentido positivo podemos decir que está ensayando, está probando todas las segmentaciones que le parecen aceptables. Aceptar las segmentaciones es aceptar algo difícil porque, como sugiere la poca evidencia disponible, la noción de palabra que los niños elaboraron a nivel oral no sirve tal cual para la escritura. Los niños tienen que reelaborar su noción de palabra en virtud de las restricciones que la escritura impone (Ferreiro, en prensa).

El último ejemplo se relaciona con el conocimiento pragmático de la lengua oral y la posibilidad de utilizarlo en la escritura. Se trata de un texto totalmente espontáneo ya que no participamos dando instrucciones para su producción pero, por suerte, la mamá de esta niña lo recogió y pudo restituir las condiciones de producción.[4]

Se trata de una carta producida por una niña de 6 años que está respondiendo a otra enviada por su abuela. Es una de las tantas niñas argentinas que vive en México y que tiene su abuela en Argentina. La carta llega y ella decide responderla. Escribir una carta iniciando el intercambio es una cosa; responder una carta es una tarea muy diferente. La carta producida por la niña, que se llama Ana (ilustración 4), en versión regularizada dice: *Querida abuela: gracias por la felicitación. Sabía que lo harías. Myriam te va a escribir. Por eso te lo mandamos. Bien. Las cartas quiero que me las mandes con letra imprenta, por fa*(vor). *Gracias por mandarnos la carta. Firma Ana nieta.*

[4] Agradecemos a Miriam Nemirovsky este ejemplo.

Ilustración 3

capelusita rosa

abia unabes quecapelu sita
rosa y la mama le di
po que noballa porel bos
que y capelusita cefue y
lo encontro al lobo y
el lobo le di jo el lobo
que si que ria y r por
el camino y capelu sitace
fue y cape lusita cefue
y el lo bosecomiola ague
la
y cecomioacape lu sita
rosa y vinounfecador
y le abri lapanca al lo
y lepucopie dras y leti ro
alrio

Ilustración 4

QUerida aBuela
Gracias por la Felicitacion
saBia Que loarias
Miriam te Ba a escriBir
Poreso te lo manDamos
Bien las cartas ciero
Que melas manDes con
Letra imprenta PorFa
Grasias Por
manDarnos la carta
firma Ana ñeta

Ana conoce los rituales de iniciación y de cierre, sabe que una carta no se inicia como un cuento. Abre bien la carta (*Querida abuela*) y la cierra muy bien (*Gracias por mandarnos la carta*), pone al final su nombre pero le agrega la palabra *firma* para garantizar que ese nombre escrito sea una firma. Hay algo raro en este texto que sólo se entiende si conocemos las condiciones de producción: en el momento en que Ana decide responder, le pide a su madre que lea la carta de la abuela en voz alta. La madre empieza a leer y Ana la va deteniendo para escribir algo y eso explica lo que no está, porque las detenciones que ella solicita corresponden a fragmentos definidos de la carta de la abuela. La mamá lee: "Esta carta va a llegar para tu cumpleaños, te envío muchas felicitaciones." Ana escribe: *Gracias por la felicitación.* La mamá lee: "Me paso horas pensando lo que vamos a hacer juntas y en

Ilustración 5

QUerioa aBueLa
Gracias Por la Felicitacion

SaBia Que loarias iralParque

Miriam te Ba a escriBir

Poreso te lo manDamosel cenisero

Bien las cartas ciero
estan recar Doy suramelia
Que me las manDes con
Letra imPrenta Porfa

Grasias Por
manDarnos la carta
firma Ana ñeta
esaeñe no la leas

los lindos lugares a los que iremos cuando vaya a visitarte." Ana escribe: *Sabía que lo harías.* La carta sigue preguntando acerca de la compra o el alquiler de un departamento. Ana se abstiene y dice: *Myriam te va a escribir* (o sea, su madre). La carta sigue diciendo: "Gracias por mandarme el cenicero de regalo. Me gustó muchísimo." Ana escribe: *Por eso te lo mandamos.* La carta pregunta cómo estan Ricardo y su familia y Ana contesta: *Bien.* Termina la carta de la abuela y Ana cierra con un pedido.

Ana está restituyendo las condiciones de un diálogo; para poder hacer eso que llamamos "responder" necesita restituir al interlocutor. Ana, que tiene competencias dialógicas orales muy desarrolladas, está utilizando lo que sabe del diálogo en una situación que, si bien es dialógica, no es lo mismo que un diálogo cara a cara.

Ocurre, además, que la mamá de Ana no envió inmediatamente la carta, porque estaba convencida de que la abuela no iba a entender, que era preciso agregar otra carta explicando lo que había acontecido. Por eso Ana pudo reencontrar su carta dos días después y, aunque estaba muy enojada con su madre porque la carta aún no había sido enviada, pudo releer su texto y dijo: *la abuela no va a entender.* Entonces agrega a su carta algunas cosas de tal manera que el texto final tiene otra apariencia (ilustración 5): *Querida abuela: Gracias por la felicitación. Sabía que lo harías, ir al parque. Myriam te va a escribir. Por eso te lo mandamos, el cenicero. Bien están Ricardo y Suramelia. Las cartas quiero que me las mandes con letra imprenta por fa*(vor). *Gracias por mandarnos la carta.* Cuando llega al final, duda con una palabra y pregunta a su madre: *¿Nieta va con eñe?* La madre responde que no y entonces Ana, en lugar de corregir la palabra *ñeta*, agrega: *esa eñe no la leas.* (¡El poder de la escritura es tan grande que puede incluso negarse a sí misma!)

Espero que estos ejemplos, tomados expresamente de tres problemas diferentes entre sí, y recogidos en situaciones muy diferentes, sirvan para entender la importancia de los procesos de construcción y reconstrucción. El conocimiento del recorte silábico a nivel oral no basta para desarrollar inmediatamente una hipótesis silábica; la noción de palabra no basta para encontrar las segmentaciones en la escritura; la competencia dialógica oral no es suficiente para responder una carta.

10. ALFABETIZACIÓN DE NIÑOS Y FRACASO ESCOLAR: PROBLEMAS TEÓRICOS Y EXIGENCIAS SOCIALES*

Todas las frases que expresan preocupación acerca de la situación del analfabetismo en la región latinoamericana ya forman parte del discurso oficial de los gobiernos. Todos los diagnósticos coinciden: el analfabetismo se concentra en los cinturones de pobreza de las grandes ciudades, junto con el hacinamiento, la falta de agua potable, el trabajo ocasional y mal pagado; el analfabetismo se concentra en las zonas rurales, donde los campesinos viven con una economía de subsistencia, cultivando con métodos arcaicos tierras empobrecidas; el analfabetismo se concentra en las poblaciones indígenas (que también son campesinas) que hablan alguna de las muchas lenguas autóctonas de este continente pero que no poseen recursos propios para graficar su propia lengua.

En consecuencia, ya lo sabemos y ha sido dicho mil veces: analfabetismo y pobreza van juntos, no son fenómenos independientes; analfabetismo y marginación social van juntos, no son fenómenos independientes. El analfabetismo de los padres está relacionado con el fracaso escolar de sus hijos.

Pareciera que todo ha sido dicho y, sin embargo, aún quedan cosas por decir. Quedan cosas por decir en el plano del diagnóstico y la orientación de las políticas, y quedan aún más por decir en el plano de la comprensión teórica de los procesos de alfabetización.

La orientación de las políticas de alfabetización

En el plano del diagnóstico y la orientación de las políticas hay mucho aún por hacer para que se tome conciencia de la gravedad de la situación, de lo escandaloso de ciertas situaciones; para restablecer la necesidad de la *indignación* de la que habla Paulo Freire.

* Conferencia para el Simposio Latinoamericano de la ISSBD (International Society for the Study of Behavioral Development), Recife (Pernambuco, Brasil), 1989. Publicado en portugués en Ferreiro (1992b).

Queda mucho por hacer para desmenuzar las trampas del discurso oficial. Se habla de la "lucha contra el analfabetismo" y se caracterizan a veces las campañas como "batallas contra el analfabetismo". Lenguaje militar o lenguaje de los organismos de salud pública: se habla de "erradicar el analfabetismo" como si fuera la malaria o la viruela. ¿Es acaso adecuado este lenguaje? Hace poco tiempo logramos, junto con otros colegas latinoamericanos, plantear de frente el problema en una reunión convocada por la UNESCO, preparatoria del Año Internacional de la Alfabetización, en cuyo documento final (UNESCO-OREALC, 1988) se dice lo siguiente:

> La mayor parte de los documentos y declaraciones de gobiernos y de organismos internacionales emplea reiteradamente al referirse al analfabetismo expresiones tales como "plaga", "lacra", "flagelo", "enfermedad", "vergüenza nacional", así como el término "erradicación", tomado también analógicamente de la terminología médico-patológica (p. 50).

Allí se señala que este modo de caracterizar el problema no genera la sensibilización que se busca sino todo lo contrario: "una reacción de rechazo o una errónea percepción del problema". Y se concluye enfatizando lo siguiente:

> Más grave aún es el efecto negativo que produce en los propios analfabetos, en quienes refuerza su sentimiento de inferioridad, exclusión y marginalidad y genera un reflejo de culpabilidad, como si ellos fueran los propios causantes de su carencia (p. 50).

Sabemos sobradamente que el conjunto de conocimientos que adquiere un individuo en el curso de su desarrollo depende de las exigencias del medio cultural en el que crece. La cultura campesina exige conocimientos diferentes de la cultura ciudadana. Un campesino trasladado violentamente a la ciudad aparece como un minusválido, tanto como lo sería un habitante de la ciudad trasladado violentamente al campo. Lo que ocurre es que el movimiento social va hacia la urbanización y no hacia la ruralización... Por esa razón no tiene ningún sentido caracterizar al adulto o al niño campesino como un "carenciado". Sólo aparecen como tales en función de los requerimientos de la vida urbana.

Sin embargo, en la medida en que la participación en la sociedad global (no sólo nacional, sino internacional) requiere del dominio de

los conocimientos que resultan "esenciales" en una cultura urbana, y en la medida en que tales conocimientos se trasmiten de manera privilegiada a través de textos escritos, la falta de capacidad para manejar los sistemas simbólicos de uso social pone a cualquier individuo en situación de carencia. El funcionamiento de la sociedad global requiere individuos alfabetizados; por lo tanto los individuos pueden exigir el derecho a la alfabetización, el cual no puede plantearse como una opción individual sino como una necesidad social.

¿Qué tipo de alfabetización se requiere? La distancia que separa a los grupos alfabetizados de los no-alfabetizados es cada vez más próxima a un abismo: después del período en que se creyó ilusoriamente que la imagen trasmitida por televisión iba a sustituir la necesidad de recurrir a los mensajes escritos, la aparición y rápida difusión de las computadoras ha restituido a la escritura su lugar de privilegio.

¿Alfabetizar cómo y para qué? ¿Podemos seguir pensando en una alfabetización rudimentaria para algunos y una alfabetización sofisticada para otros? ¿Cómo corresponde plantear el derecho a la alfabetización, en el contexto de otros derechos primordiales? El derecho a la salud significa (entre otras cosas) el derecho de todo individuo a una atención médica actualizada, acorde con los avances científicos y técnicos de esa área profesional. El derecho a la alfabetización no puede significar menos que eso. Sin embargo, así como vemos diseñarse claramente en la región latinoamericana una atención a la salud diferenciada según los sectores sociales (una atención a la salud "de primera clase", ofrecida en instituciones privadas altamente costosas, y una atención de pésima calidad ofrecida en los hospitales públicos), vemos diseñarse una tendencia exactamente similar en el área educativa: la escuela pública está cada vez más deteriorada, empobrecida y técnicamente desactualizada, mientras las escuelas privadas (cuyo nivel de calidad no siempre coincide con lo que se declara) se multiplican.

En realidad, lo que ocurre en salud y educación es parte de la tendencia general hacia la privatización que se observa en casi todos los países de la región: el Estado delega en el sector privado la mayor parte de sus obligaciones, y retiene sólo aquellas de tipo "asistencial" para los sectores cuyo poder adquisitivo no le permite pagar por un servicio necesario. La noción de "derecho a la salud, a la vivienda, a la educación" pierde así su sentido global. En lugar de ciudadanos que reclaman un derecho se plantea como si fuera "normal" que los ciudadanos "compren servicios". Quienes no pueden comprarlos, deben conformarse con una acción asistencial del Estado que se limita a dar el mínimo necesario (y, muy a menudo, por debajo del mínimo requerido para mantener los niveles de subsistencia y funcionamiento social degradado de esa franja de la población).[1]

En el área de la alfabetización esta situación es dramática porque *nada garantiza la perdurabilidad de los resultados obtenidos con una alfabetización de "mala calidad".* Los cursos de alfabetización de adultos se nutren abundantemente de esos niños mal alfabetizados por la escuela pública, de esos que año tras año repitieron grado, acumulando vergüenzas, sanciones y rechazos pero no conocimientos.

Es preciso denunciar muy claramente –y tantas veces como sea necesario hasta crear conciencia pública– que no pueden alcanzarse los objetivos educativos planteados para el final del siglo XX si no se modifica rápidamente *la concepción misma de la alfabetización.* Es aquí donde hay mucho por decir con respecto al desarrollo teórico relativo a los procesos de alfabetización.

Algunos problemas teóricos vinculados a la alfabetización

Yo he enfatizado en varios textos anteriores (por ej., 1985) que hay una diferencia fundamental entre la concepción tradicional, que considera que el primer paso en la adquisición de la lengua escrita es la adquisición de una técnica de codificación/decodificación, y la caracterización de ese proceso de adquisición como la comprensión de *un modo particular de representación del lenguaje.* No voy a insistir aquí sobre las razones para sostener la segunda posición, sino sobre sus consecuencias.

Voy a ejemplificar con el modo de concebir los pre-requisitos para el aprendizaje de la lectura y la escritura que se expresa en las nociones que recubren los términos *"prontidão"* (en portugués), "maduración" y "aprestamiento" (en español).

Hay dominios para los cuales nadie se pregunta si el niño está o no

[1] A esto se suma, por supuesto, una acción propagandística que tiende a enfatizar que cualquier cosa que se obtiene por vía privada (pagada) es de superior calidad que todo lo que el Estado puede ofrecer. Los beneficiarios de tales políticas y tales mensajes publicitarios son los grandes capitales trasnacionales (y los grupos locales de apoyo) cuyos objetivos prioritarios no incluyen, precisamente, la justicia social ni el bienestar general.

"pronto" o "maduro" para iniciar ese aprendizaje. El acceso a la computadora es, hoy en día, uno de ellos: hay programas de iniciación al uso de la computadora (no a la programación) para adultos profesionales y para niños de prescolar. Dada la velocidad con la que ingresó en la vida moderna esta tecnología, pareciera haber conciencia de que "cuanto antes es mejor". En la medida en que no hay aún parámetros claros relativos al tiempo óptimo para utilizarla productivamente, y no forma aún parte del currículum escolar, la noción de "fracaso en el aprendizaje" no está aún instalada.

El problema de los pre-requisitos para un aprendizaje se plantea de maneras muy diferentes según que: *a*] se presente como una noción escolar, como algo que un niño "tiene" o "no tiene" y que se evalúa mediante pruebas psicológicas o psico-pedagógicas; *b*] como un problema teórico.

Los pre-requisitos como problema escolar

En tanto *problema escolar*, los pre-requisitos establecen barreras: los sujetos deben demostrar poseer las habilidades definidas como requisitos previos para poder acceder a cierto nivel de enseñanza. La adquisición de esas habilidades se supone vinculada a una siempre mal definida "maduración". La tal "maduración" se entiende a veces como maduración biológica, y la referencia a la biología pareciera eximir de otras precisiones. Sin embargo, no basta con decir que algo es "biológico" para que se convierta en algo preciso. Es necesario saber exactamente qué es lo que maduraría –biológicamente hablando– para hacer fácil e inmediato el aprendizaje de la lengua escrita. Más complicado es cuando se nos dice que "la madurez *(readiness)* para la lectura se define como el momento del desarrollo en que, ya sea por obra de la maduración o de un aprendizaje previo, o de ambos, cada niño, individualmente, puede aprender a leer con facilidad y provecho" (Downing, 1974, p. 8). Es más complicado, por dos razones: primero, porque la madurez puede provenir tanto de un proceso interno (madurativo) como de la influencia social (un aprendizaje previo), o de ambos, lo cual priva de toda especificidad al término; segundo, porque la madurez en cuestión se considera un estado individual en el cual las condiciones de contorno y, muy particularmente, las condiciones de aprendizaje escolar, no desempeñan ningún papel.

La lista de condiciones necesarias que aparecen en los textos pedagógicos como pre-requisitos para la lectura y la escritura tiene dos características: es muy extensa y muy poco específica. Veamos sólo dos ejemplos, uno de un libro publicado en México y otro en Brasil, que son contemporáneos. En un libro mexicano leemos que los requisitos necesarios para aprender a leer y escribir son los siguientes:

Inteligencia normal; poseer un lenguaje correcto; buen funcionamiento de sus gnosias, sobre todo las visuales, las auditivas, las tactiles, las corporales, las espaciales y las temporales; buen funcionamiento de su motricidad en general; cierto grado de atención y concentración; ciertas cualidades de vencer la fatigabilidad; tener interés en el aprendizaje; tener buena salud; estar bien alimentado (Nieto, 1978).

Sólo cabe comentar que, si todas estas condiciones fueran realmente pre-requisitos, resulta milagroso que tantos niños aprendan a leer y escribir, ya que, según fuentes oficiales mexicanas, más del 50% de la población está por debajo del mínimo nutricional. En lugar de hablar del fracaso de la alfabetización deberíamos hablar del milagro de la alfabetización.

La lista de la autora brasileña (contemporánea de la mexicana) pareciera más específica: según ella, para iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura, el niño debe presentar:

Cierto desarrollo general (intelectual, lingüístico, emocional y social) y un conjunto de habilidades específicas tales como: identificar y reconocer formas, mediante percepción del todo, de detalles significativos y de la memorización visual de las mismas; componer y descomponer grabados (escenas simples, objetos, formas geométricas), oraciones y palabras; reconocer diferencias entre sonidos semejantes; tener sentido de orientación izquierda-derecha; poseer cierto número de experiencias que le permitan aprender el significado de palabras (frecuentemente usados en las instrucciones del maestro y en el material de lectura para principiantes); la idea central de un dibujo o historia contada, la secuencia de los hechos y extraer conclusiones simples sobre los mismos (Kunz, E. F., citado por Pimentel, 1986).

Esta lista pareciera más específica pero lo que ocurre es que la autora es también autora de un "Test de prontidão para la leitura" y lo que describe como pre-requisitos son los distintos ítems de su test... sin que nada garantice que esos ítems tengan una relación teórica satisfactoria con el aprendizaje en cuestión.[2]

[2] Es interesante notar que la autora pone en el mismo plano "componer y descom-

Las evaluaciones psicológicas representadas por los tests de madurez o *prontidão* (tanto como los ejercicios psico-pedagógicos para favorecer tal madurez o *prontidão*) pueden convalidar las ideas pedagógicas tradicionales o buscar apoyo en algún tipo de datos más controlados. En ese sentido, suelen tener una función de "puente" o "bisagra" entre ambos dominios: convalidan los juicios pedagógicos a través de correlaciones empíricas (sin sustento teórico) o buscan algún tipo de sustento teórico (que no entre en colisión con las convicciones sustentadas por la tradición escolar...).

Antes de pasar a la interpretación teórica del concepto de pre-requisito conviene preguntarnos ¿para qué ha servido *–en la práctica escolar–* la noción de madurez?

1] La noción de madurez ha abierto un floreciente mercado comercial. Todos los años se editan nuevos libros de ejercicios preparatorios para la lecto-escritura, y hay numerosos tests para medir la "madurez".

2] La noción de madurez ha abierto una nueva clientela para los psicólogos y los psicopedagogos. Además de los "trastornos de aprendizaje" ellos pueden ocuparse de los "prediagnósticos de los trastornos de aprendizaje". Con el sano principio de "mejor prevenir que curar" se diagnostican disléxicos a niños de 4 y 5 años.[3]

3] La noción de madurez ha facilitado el trabajo de los maestros, a través de cuadernos con ejercicios para seguir mecánicamente y de pruebas para evaluar, también mecánicamente. Ha facilitado el trabajo pero a un precio muy elevado: el profesor ha delegado en tales instrumentos su capacidad crítica y su juicio profesional. El profesor se ha mecanizado, se ha burocratizado y, en esa misma medida, se ha desprofesionalizado.

4] La noción de madurez ha servido para mantener al prescolar asépticamente aislado de la lengua escrita. El prescolar se ocupa (por definición) de niños inmaduros para la lengua escrita. Lo más que podría hacer (para ayudar a la escuela primaria) es ayudar a que "maduren" esas habilidades previas que, según parece, "maduran" en contextos ajenos a la lengua escrita (discriminar entre formas arbitrarias

poner grabados, oraciones y palabras", como si se tratara de una actividad similar, como si componer y descomponer *cualquier tipo de objetos* –desde frases hasta automóviles– fueran actividades semejantes. Ella pone también en el mismo plano obtener la "idea central" de una imagen o de un texto oral. Está claro que *ninguna* teorización psicológica podría sustentar tal tipo de analogías.

[3] Si se puede ser disléxico a esa edad, no veo por qué no podría decirse que un niño de 1 año es enurético y encoprético.

que no son letras; distinguir derecha/izquierda y arriba/abajo en contextos que no involucran letras; aprender a distinguir secuencias sonoras "que riman" sin ponerlas en correspondencia con secuencias gráficas que también "son parecidas"; escuchar cuentos que la maestra cuenta, pero no lee; usar lápices de colores, crayolas y plumones para dibujar pero no lápices negros para escribir; etcétera.)

5] La noción de madurez ha servido para encubrir los fracasos metodológicos. En efecto, si son los niños quienes están inmaduros, el método es inocente. Las condiciones de aprendizaje quedan fuera de cuestión.

6] Finalmente, la noción de madurez ha servido para discriminar a los niños de los sectores marginados: cualquiera sea el test que se aplique y cualesquiera sean los criterios de madurez que se utilicen, los inmaduros son siempre los mismos: los hijos de los analfabetos. Como los tests se aplican con criterio selectivo (para dejar fuera de la escuela primaria o para formar clases especiales) esta "madurez" *definida como algo que el sujeto debe traer consigo y que es independiente de las condiciones de aprendizaje escolar* tiene siempre las mismas consecuencias.

Lo dramático es que la psicología –como ciencia– se ha prestado a este tipo de "juego equívoco". En lugar de denunciar las trampas de una maniobra discriminatoria (la institución escolar como vehículo de convalidación de las diferencias sociales), la maquinaria de los "tests" ha servido para convalidar los juicios *a priori* del prejuicio social. ¿Por qué será que en Brasil el ordenamiento por el color de la piel corresponde casi puntualmente con el ordenamiento por *"prontidão"*? ¿Por qué será que en otros países de la región el tener como lengua materna una lengua indígena correlaciona negativamente con la "madurez"? ¿Estamos evaluando realmente una capacidad individual o una herencia social?

Los pre-requisitos como problema teórico

Si ahora nos planteamos el problema de los pre-requisitos como un *problema teórico,* veremos de inmediato delinearse dos maneras muy diferentes de definir el problema, según cual sea la perspectiva teórica general adoptada.

En una visión psicológica elementarista (suma de hábitos o destrezas) se buscarán cuáles de esas destrezas o habilidades correlacionan positivamente con niveles de desempeño en lectura evaluados por el criterio del maestro o por un test que toma como criterio externo el criterio del

maestro. No fue nunca una pregunta originada desde esta perspectiva el tratar de saber qué es lo que el niño *conoce sobre la lengua escrita antes* de estar alfabetizado, antes de haber participado en cursos formales, antes de ingresar a la escuela primaria.

Desde una perspectiva constructivista, esa pregunta es obligada, ya que se asume que los conocimientos que se manifiestan en cualquier momento T del desarrollo tienen antecesores. Las preguntas habituales de un psicólogo constructivista son de este tipo: ¿cómo clasifica el niño antes de saber clasificar en el sentido convencional del término?; ¿cómo hipotetiza antes de construir hipótesis en sentido estricto?; ¿cómo infiere antes de hacer inferencias válidas? Por lo tanto, no hay nada de extraño en preguntarse, desde esa misma perspectiva constructivista: ¿cómo lee el niño antes de saber leer en el sentido convencional del término?; ¿cómo escribe antes de que reconozcamos su producción como "escritura"?

En una perspectiva constructivista, los pre-requisitos no son habilidades o destrezas que el niño debe manifestar poseer *antes* de que se le autorice a participar de la enseñanza formal (para que participe "con provecho", no sea que desaproveche algo tan valioso...) sino aquellas nociones, representaciones, conceptos, operaciones, relaciones, etc., que aparecen teóricamente fundados y empíricamente validados como las condiciones iniciales sobre las cuales –y dadas ciertas condiciones que se caracterizan teóricamente como procesos de desequilibración– se construyen las nuevas concepciones.[4]

Por lo tanto, el estudio de los pre-requisitos en el sentido de los antecesores, en el proceso de desarrollo, de adquisiciones posteriores, es de extrema importancia, en general, y es esencial en una perspectiva psicogenética constructivista.

Pero hay que tener muy en claro lo siguiente: aunque algún conocimiento, destreza o habilidad resulte ser –desde cierta perspectiva teórica– un antecesor de tal o cual comportamiento definido escolarmente como válido, no se desprende de allí que "el antecesor" en cuestión *deba ser enseñado como un conjunto de habilidades, destrezas o conocimientos previos*. Crear las condiciones para su adquisición o enseñar formalmente son dos cosas distintas.

Veamos un ejemplo: en años recientes ha habido una acumulación

[4] *Condiciones iniciales* tiene siempre un sentido relativo: relativo al momento del desarrollo al que nos estamos refiriendo, y relativo en un sentido más profundo, ya que todo punto de partida es arbitrario y remite a estados anteriores que pueden corresponder a otros niveles de organización de la materia viviente.

de resultados experimentales que indican una relación entre las posibilidades de considerar al lenguaje como un objeto formal (independientemente de las situaciones comunicativas de empleo funcional) y la adquisición de la lectura en un sistema alfabético. Esas posibilidades de considerar al lenguaje como un objeto formal y de realizar ciertas operaciones sobre ese objeto formal (segmentación, reordenamiento de partes, omisión o agregado de elementos, establecimiento de relaciones de semejanza y diferencia sobre partes de la secuencia sonora, etc.) recibe generalmente el nombre global de "conciencia lingüística" –a veces "conciencia meta-lingüística" (*"linguistic awareness"* o *"metalinguistic awareness"*; o bien, desde perspectivas teóricas no-cognitivistas *"metalinguistic skills"* o *"metalinguistic abilities"*).

En el caso particular que nos ocupa, es más apropiado hablar de "conciencia fonológica o fonémica" (*"phonemic awareness"*).[5]

El conjunto de estos trabajos correlacionan las posibilidades de distinguir y operar sobre los elementos fónicos mínimos con la distinción entre buenos y malos lectores, trabajando fundamentalmente con la lectura de *palabras aisladas y de seudo-palabras*. El interés está centrado en la adquisición del código alfabético, *no de la lengua escrita en toda su complejidad*.[6] Cuando, a partir de esos trabajos, se sugiere que la acción escolar se vería favorecida si se incrementa el nivel de conciencia fonológica en los niños *antes* del aprendizaje formal y, por lo tanto, se propician como pre-requisitos tales actividades o la evaluación de tales capacidades, estamos hablando *exclusivamente* de un aspecto limitado de la adquisición de la lengua escrita, y estamos poniendo énfasis en la actividad de lectura (considerada implícitamente como previa a la escritura).

Todo el planteo cambia radicalmente si tomamos como objetivo escolar la *adquisición de la lengua escrita*, si reconocemos que no hay una preeminencia de la lectura sobre la escritura –en tanto actividades que permiten conocer ese modo particular de representación del lenguaje– y reconocemos también (como lo muestran abundantemente los datos de investigación recientes en diversos países de América Latina) que los niños no llegan ignorantes a la escuela, que tienen conocimientos específicos sobre la lengua escrita *aunque no comprendan la naturale-*

[5] Se puede encontrar una recopilación reciente de este tipo de trabajos en Rieben y Perfetti (1989).

[6] Uno de los autores influyentes en esta línea, Vellutino (1986) lo indica claramente: se ocupa de *"code acquisition"*, de *"phonetic coding and decoding"*.

za del código alfabético y que son *esos conocimientos* (y no las decisiones escolares) las que determinan el punto de partida del aprendizaje escolar.

Los trabajos sobre la relación entre conciencia fonológica y lectura que se ocupan de la incidencia de la acción escolar, contrastan niños que están sometidos a distintas metodologías de enseñanza de la lectura (fundamentalmente métodos globales *vs.* métodos analíticos). Pero eso también es reducir un problema mucho más complejo a uno solo de sus ingredientes. El método que el maestro sigue es sólo uno de los ingredientes de *la manera en que el objeto social "lengua escrita" es presentado en el contexto escolar.* Por ejemplo, si una maestra sigue el método global pero trabaja con oraciones del tipo de "ese oso se asoma" y otra sigue un método analítico y trabaja con descomposiciones de palabras como "oso, asa, Susi", hay muchas más similitudes que diferencias entre ellas en la manera de introducir el código y de *ignorar* la lengua escrita.

En toda la región latinoamericana las diferencias mayores no se ubican en el nivel de la metodología que las maestras declaran estar utilizando, sino en el de otras variables, que tienen que ver con la manera de presentar (o de ignorar) la lengua escrita. La escuela, a través de su largo proceso de desarrollo en tanto institución social, ha operado una transmutación de la escritura. La escritura es un objeto social, pero la escuela lo ha transformado en objeto exclusivamente escolar, ocultando al mismo tiempo sus funciones extra-escolares (precisamente aquellas funciones que dieron origen –históricamente hablando– a la creación de las representaciones escritas del lenguaje). La escuela (como institución) se ha convertido en custodia de este objeto y exige del niño en proceso de aprendizaje una actitud contemplativa frente a este objeto. En la concepción tradicional del aprendizaje no se presenta a la escritura como un objeto sobre el cual se puede actuar, un objeto que es posible modificar para tratar de comprenderlo, sino como un objeto para ser contemplado y reproducido fielmente (sonorizado fielmente y copiado con igual fidelidad).[7]

El conocimiento de las funciones sociales de la escritura es "natural" en los niños hijos de padres alfabetizados, pero no tiene nada de "natural" en los otros, que no tuvieron las mismas oportunidades sociales de interactuar con los distintos tipos de objetos sociales que pue-

[7] Yo he denunciado en otro documento (1988d) las funciones "de ocultamiento" que tales procederes cumplen.

den llevar marcas escritas, que no tuvieron oportunidad de participar en acciones sociales ("*literacy events*") donde otros individuos utilizan la lengua escrita, leyendo y/o escribiendo con propósitos definidos. Ocultando esas funciones sociales, presentando la lengua escrita como un "objeto en sí", abstraído de sus usos sociales, se favorece a unos niños y se deja a los otros en la penumbra inicial.

En todas las investigaciones realizadas sobre este tema hemos constatado reiteradamente lo mismo: los hijos de padres alfabetizados (mejor dicho: de padres que hacen uso frecuente y cotidiano de la lengua escrita) llegan a la escuela con una serie de conocimientos *que adquirieron en contextos sociales de uso de ese objeto social* y, además, con una serie de conocimientos producto de sus exploraciones activas sobre la lengua escrita (gracias a los libros, revistas y periódicos *que hay* en la casa; gracias a la posibilidad de escribir que ofrecen los lápices y papeles en blanco *que hay* en la casa; gracias a las informaciones que recibieron en contextos variados, totalmente informales, porque *pudieron preguntar y había alguien alrededor en condiciones de responder).*

Los hijos de padres no-alfabetizados o semi-alfabetizados *tampoco llegan ignorantes a la escuela,* pero llegan con mucha menos información: casi todo lo que saben es producto de sus propias exploraciones activas sobre la escritura en contextos poco apropiados (la escritura en una camiseta, en un trozo de periódico que sirve para encender el fuego, en un envase de comestibles que sirve para guardar cualquier otra cosa o como maceta para una planta...; la escritura en el piso de tierra, hecha con un palito; la escritura en una pared, hecha con un trozo de ladrillo o cualquier otro material que deja marcas). Ellos no pudieron aprender *en contextos sociales* las funciones básicas de la escritura en nuestra sociedad; saben que es algo importante, pero no saben exactamente por qué es tan importante. Saben poco, *no* por falta de curiosidad *ni* por falta de capacidad, sino porque no tuvieron a quién preguntar en el momento oportuno, porque no había en su entorno quién pudiera responder a las preguntas que todos los niños se plantean al inicio, porque no tuvieron la oportunidad de confrontar sus escrituras iniciales con las escrituras producidas por otros (y de enfrentar los conflictos que estas confrontaciones acarrean).

Volvamos entonces a la cuestión de los pre-requisitos. Ya hemos señalado que una de las debilidades mayores de esta noción es que define un conjunto de conocimientos, nociones, habilidades o destrezas (según la posición teórica) *que el sujeto debe traer consigo* –que, por lo tanto, se evalúan individualmente– *y que se consideran independientemente de*

las condiciones de aprendizaje (escolares y extraescolares). Pero los aprendizajes sociales exigen contextos sociales, y la adquisición de la lengua escrita *no* puede plantearse como un problema exclusivamente individual. La visión tradicional de los pre-requisitos (antigua y moderna) en tanto adquisiciones individuales alejan a la escuela, al individuo (y a la teoría psicológica) de la comprensión de ese objeto social.

Reducir la lengua escrita a un código de transcripción de sonidos en formas visuales lleva a reducir su aprendizaje al aprendizaje de un código. En términos educativos, el problema de las actividades preparatorias se plantea de manera *radicalmente diferente* si aceptamos que es función de la escuela introducir a la lengua escrita como tal. No se trata de un juego de palabras. Introducir a la lengua escrita quiere decir, al menos, lo siguiente:

- permitir exploraciones activas de los distintos tipos de objetos materiales que pueden llevar escritura (y que, además, han recibido nombres específicos: periódicos, revistas, diccionarios, calendarios, agendas, libros ilustrados, libros sin ilustraciones, libros de poesías, libros de canciones, enciclopedias, cartas, recetas, recibos, telegramas, etcétera);
- tener acceso a la lectura en voz alta de los distintos registros de lengua escrita que pueden aparecer en esos diversos objetos materiales;
- poder escribir con variados propósitos y sin miedo a cometer errores, en contextos donde las escrituras son aceptadas, analizadas y comparadas sin ser sancionadas;
- poder anticipar el contenido de un texto escrito, utilizando inteligentemente los datos contextuales y –en la medida en que vaya siendo posible– los datos textuales;
- participar en actos sociales de utilización funcional de la escritura;
- poder preguntar y ser entendido; poder preguntar y ser respondido;
- poder interactuar con la lengua escrita para copiar formas, para saber lo que dice, para jugar, para descubrir, para inventar.

Si me preguntan cuál de las metodologías tradicionales de enseñanza de la lecto-escritura introducen de esta manera a la lengua escrita mi respuesta es fácil: ***ninguna***. Porque *todas* las metodologías han sido pensadas en función del código, *no* en función de la lengua escrita.[8]

[8] Véase Ferreiro (1989) para una presentación de experiencias innovadoras de alfabetización de niños.

Síntesis

En síntesis, mi argumentación es la siguiente:

A] Planteado como problema teórico, la cuestión de los pre-requisitos (en tanto antecesores necesarios de adquisiciones posteriores) es de suma importancia, pero la manera de plantear el problema difiere marcadamente según la posición teórica adoptada. Además, la visión clásica de los pre-requisitos (histórica tanto como actual) *no* se ocupa de la lengua escrita, sino del código alfabético, *no* se ocupa de las condiciones de obtención de cierto conocimiento sino de la presencia, en un individuo singular, de ese conocimiento, de esa destreza o habilidad, y tampoco se ocupa (sino muy superficialmente, en términos de "métodos de enseñanza") de las condiciones específicamente escolares (y, por lo tanto, *potencialmente* sociales) de obtención de los "pre-requisitos" tanto como de la obtención del "conocimiento-meta". Finalmente, de la constatación de una correlación positiva entre cierta destreza, habilidad o conocimiento y el desempeño escolar, muchos concluyen con bastante ligereza que, si ese pre-requisito puede ser enseñado, es conveniente que sea enseñado (sin llegar a plantearse, en la mayoría de los casos, las condiciones de adquisición de aquello que aparece como un pre-requisito).

B] Desde el punto de vista de un enfoque constructivista, el problema de los pre-requisitos se plantea de la siguiente manera: es esencial establecer los antecesores de cualquier conocimiento en un momento T cualquiera de su desarrollo. Sin embargo, la identificación de esos antecesores no conduce a sugerir su incorporación al currículum escolar, ya que hay una distinción entre conocimientos que son adquiridos solamente cuando son enseñados y aquellos que son adquiridos por el sujeto en interacción con el objeto de conocimiento y con otros sujetos (de niveles similares, inferiores o superiores con respecto a ese conocimiento) sin ser explícitamente enseñados *pero en condiciones que favorecen un proceso de apropiación*. Las propiedades de los objetos sociales sólo se pueden develar a través de interacciones sociales. La adquisición de la lengua escrita incluye el aprendizaje del código pero no se reduce a él. La adquisición de la lengua escrita incluye la lectura pero no la pone por delante de la escritura.[9]

[9] Más aún, podría decirse que privilegia la escritura como acto más completo y más rico en oportunidades de enfrentar conflictos: toda escritura (como diferente de un mero acto gráfico de copia) supone la lectura pero no la inversa; en tanto acto resultativo

C] No debe confundirse la necesidad teórica de encontrar los antecesores psico-genéticos con la seudo-necesidad institucional de encontrar maneras de clasificar a los niños en "aptos/no aptos", "maduros-/no maduros", "prontos/no prontos", etc. Cualquier instrumento que se utilice terminará reflejando las diferencias sociales en las ocasiones de acceso a la lengua escrita. Por lo tanto, es inevitable que los tests de madurez (o como se les quiera llamar) funcionen como instrumentos de discriminación social.[10]

produce un objeto específico que trasciende los límites temporales del acto y, por esta razón, permite confrontaciones que la lectura no permite, etcétera.

[10] La utilización de los resultados de investigación como "test" escapa a la responsabilidad del investigador: yo no fabriqué ningún test de "cuatro palabras y una frase" ni de "análisis de las partes de una oración escrita" y, sin embargo, se usan en Brasil esas expresiones para designar pruebas utilizadas con fines diagnósticos. Yo nunca dije que, cuando un niño produce escrituras silábicas, está "pronto" para el aprendizaje de la lecto-escritura, y sin, embargo, algunos colegas –incluso brasileños– así lo sugieren.

11. LOS NIÑOS DE AMÉRICA LATINA Y LA LENGUA DE ALFABETIZACIÓN*

Los datos del problema

Una de las realidades educativas más graves de la región latinoamericana ha tomado estado público, gracias a la atención internacional actual sobre la educación básica. Se trata de la repetición en la escuela primaria.

El informe de CEPAL-UNESCO de 1992 lo dice claramente: casi la mitad de los niños repiten el primer año de la escuela primaria, lo cual tiene consecuencias para el resto de la escolaridad. En 1988 casi el 30% del total de alumnos de nivel primario, en toda la región latinoamericana, eran repetidores. (Con fines comparativos basta con indicar que en los países más desarrollados la tasa de repitencia se sitúa alrededor del 2%.) En consecuencia, aunque los niños latinoamericanos permanecen en la escuela unos siete años, apenas cumplen con cuatro grados de la escolaridad obligatoria. La repitencia también tiene consecuencias económicas (y es ésa la razón fundamental que ha contribuido a su visibilidad actual): en 1988 el costo de la repitencia se calculó en más de 3 300 millones de dólares, casi un quinto del total del gasto público en educación primaria de la región (CEPAL-UNESCO, 1992:206-207).

La región latinoamericana tiene una de las mayores tasas de repitencia (a nivel mundial); la repitencia en esta región se concentra masivamente en el primer año de primaria.

Estamos, pues, frente a una situación propiamente escandalosa: hemos incorporado a la escuela primaria a casi todos los niños de seis a once años (más del 90%) pero no hemos aprendido a conducir adecuadamente los primeros aprendizajes, de tal manera que lo que debería ser progreso escolar se convierte, de hecho, en una sucesión de fracasos.

* Original: "La situación de la alfabetización de niños en los países de América Latina", en *Language policy, literacy and culture*, Paris, UNESCO, documento ED/93-WS7 (1993). Traducción de la autora.

El fracaso escolar inicial

El fracaso en primero de primaria es el fracaso de la alfabetización inicial. Esto ocurre –y debe ser enfatizado– en una región cuya situación lingüística no tiene punto de comparación con la de África. Excepto la situación de las islas del Caribe (que es muy compleja y que no voy a analizar aquí) y la situación de la población indígena (de la cual me ocuparé en la última parte), la mayor parte de la población de América Latina continental habla dos lenguas próximas: español y portugués. Dos lenguas tan próximas que las reuniones regionales pueden realizarse sin necesidad de traductores.

La ortografía del portugués es sin duda más compleja que la del español y es cierto que Brasil, por sus dimensiones y por sus cifras de analfabetismo, podría contribuir a dar un cuadro distorsionado de la situación regional. Sin embargo, las cifras de repitencia no están reservadas a Brasil: están bien distribuidas en toda la región. En consecuencia, las dificultades de la alfabetización inicial no pueden ser atribuidas simplemente a la complejidad ortográfica del portugués (en relación con el español).

En los últimos quince años una serie de investigaciones han puesto en evidencia que los factores socio-económicos no son los únicos que contribuyen al fracaso de la alfabetización inicial. Hay que analizar lo que acontece en el interior de la escuela para intentar comprender los mecanismos institucionales y las presuposiciones conceptuales que impiden que los niños tengan acceso a la lengua escrita. (Ferreiro 1988a, 1992a).

El fracaso de una cierta visión sobre la lengua escrita

La visión tradicional del aprendizaje de la lectura y la escritura consiste en considerar este aprendizaje como la adquisición de un código de transcripción de unidades sonoras en unidades gráficas (escritura) y de unidades gráficas en unidades sonoras (lectura). Este aprendizaje, en sus primeras etapas, es concebido como puramente mecánico e instrumental. Si la "buena pronunciación" no ha sido adquirida (niños que hablan dialectos no-estándar) se tiene tendencia a pensar en un déficit inicial (de naturaleza socio-lingüística, quizás) ya que las "unidades sonoras" son aisladas con referencia a una visión idealizada de la norma, lo cual tiene graves consecuencias, como veremos luego.

Los niños que, luego de algunos meses de escolaridad, no son capaces de hacer "las asociaciones correctas" entre letras (o secuencias mínimas de dos letras) y fonemas (o sílabas) serán juzgados deficientes o de aprendizaje lento (lo que, en términos escolares, resulta equivalente) y deberán repetir el año, es decir, volver a comenzar desde cero, como si nada hubieran aprendido entre tanto.

En lugar de facilitar el aprendizaje, esta visión mecanicista de la alfabetización dificulta el aprendizaje precisamente de aquellos niños que más dependen de la escuela para llegar a alfabetizarse: los niños de los sectores más carenciados y marginados de la sociedad (Ferreiro, 1989).

Son muchos los investigadores de diversos países que han puesto en evidencia la importancia, para la alfabetización, de las adquisiciones propiamente prescolares. Esas adquisiciones son de carácter variado, aparentemente disperso, y son exhibidas por los niños que crecen rodeados de libros y de lectores: diferenciar entre leer y comentar las imágenes de un libro; reconocer el modo de organización del espacio gráfico, en particular la distinción entre lo que es dibujo y lo que no lo es; reconocer el aspecto ordenado y lineal de las marcas escritas, así como su variedad interna; saber que las marcas escritas tienen una propiedad particular: "provocan" una forma especial de lengua oral, que difiere sensiblemente de la comunicación cara a cara propia a la conversación; saber algo acerca del valor social atribuido a la escritura a través de actos sociales que hacen inteligible (aunque de manera embrionaria) algunas de las funciones de la escritura en el mundo contemporáneo: ampliación de la memoria y transmisión a distancia.

No es ocioso recordar que la sola presencia de cierto tipo de objetos en el entorno no es garantía de aprendizaje de las propiedades de dicho objeto; menos ocioso es recordar que la ausencia de cierto tipo de objetos impide el aprendizaje. Los aprendizajes prescolares a los cuales hemos hecho referencia (de manera condensada) no están garantizados en todos los niños que crecen en un ambiente "letrado", pero están ausentes (salvo muy pocas excepciones) en aquellos niños que no han tenido la ocasión de tener libros y lectores en su entorno, que no tuvieron ocasiones para plantear preguntas acerca de lo escrito y obtener algún tipo de respuesta, que no tuvieron oportunidades para garabatear sobre papel (aunque hayan utilizado como si fuera un lápiz un palito y, como si fuera papel, hayan garabateado sobre la tierra o la arena).

Sabemos actualmente que los niños que crecieron dentro de una

cultura lingüística letrada (es decir, rodeados de escrituras y de usuarios de la escritura) llegan a la escuela habiendo construido a lo escrito en tanto objeto conceptual, habiendo explorado activamente una serie de hipótesis sobre la naturaleza de las relaciones entre oralidad y marcas gráficas. Aunque la escuela no reconozca aún la legitimidad de tales saberes extra-escolares, esos niños llegan a la escuela bastante bien preparados para comprender el discurso escolar sobre la escritura, en tanto que los otros niños, que no tuvieron oportunidades para reflexionar sobre este objeto, no tienen más opción que seguir la vía mecánica de aprendizaje sin comprender el sentido de lo que están haciendo (Ferreiro, 1985c).

Decimos que es preciso hablar del fracaso de una visión mecanicista sobre la alfabetización y no del fracaso de los niños. La responsable del fracaso es una visión que vacía de todo contenido propiamente lingüístico a la lengua escrita, que confunde sistemáticamente la escritura con la reproducción de formas gráficas y que confunde también un acto de lectura (con la dosis de interpretación ineludible) con la sonorización de una serie de letras. Más aún: esta visión tradicional deja totalmente de lado las capacidades cognitivas de los niños, impidiéndoles reflexionar durante el proceso de alfabetización.

La investigación psicolingüística de los últimos quince años ha modificado completamente los datos del problema. América Latina, que tiene una larga tradición de reflexión crítica sobre la alfabetización (por algo el nombre de Paulo Freire es bien conocido en los foros internacionales), ha contribuido también de manera significativa a la investigación de base en este dominio.

Precisamente, el español escrito ofrece el marco ideal para descubrir que, antes de cualquier problema de ortografía, hay un problema previo (y legítimo) que los niños se plantean: se trata de saber cuál es la relación entre la lengua oral y el sistema de marcas históricamente constituido por la sociedad. Los niños se plantean preguntas que podemos expresar en estos términos: ¿de qué manera la escritura puede sustituir al habla?; ¿de qué medios se vale para hacerlo? Se trata de preguntas referidas a la naturaleza del vínculo entre el objeto "lengua" y el tipo particular de representación socialmente utilizado. Esas preguntas son más profundas de lo que cualquier respuesta simplista podría ofrecer (por ejemplo, no se satisfacen con las seudo-evidencias de un adulto ya alfabetizado que se limita a decir: la escritura representa los sonidos del habla). El español escrito permite poner en evidencia la prioridad de tales reflexiones, lo que no ocurre con otras lenguas escritas con mayor carga ortográfica (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1988b).

Las preguntas de los niños son legítimas porque diferentes lenguas han inventado, a través de la historia, soluciones diversas al mismo problema. Para decirlo de otro modo: tanto histórica como actualmente tenemos diversos *sistemas de escritura*, todos bien adaptados a la estructura de la lengua original para la cual fueron creados; esos sistemas sirvieron y sirven, con éxito variable, para otras lenguas que guardaron las grafías sin conservar totalmente los principios de base. Sólo recientemente hemos comenzado a comprender los peligros que encierra considerar a la escritura alfabética como la culminación de la evolución histórica de la escritura, así como las debilidades intrínsecas a vincular de manera abusiva la alfabetización universal con la existencia de escrituras alfabéticas (Sampson, 1985; Coulmas, 1989).

Las exigencias de la sociedad contemporánea

La crítica a la aproximación mecanicista tradicional de la alfabetización puede hacerse también desde otras perspectivas. Ya pasó el momento en que parecía que la "cultura de la imagen" iba a sustituir a la cultura escrita: la rápida difusión de las tecnologías de la información plantea nuevos desafíos. Sin embargo, al mismo tiempo en que las exigencias de alfabetización se multiplican y diversifican, la escuela continúa formando aprendices como si se tratara de los escribas de la antigüedad o de los copistas medievales. En una época en que todas las tecnologías cambian, los pedagogos continúan con el eterno debate sobre las virtudes respectivas de la escritura con caracteres ligados o separados, en lugar de preguntarse cómo introducir lo más rápido posible a los niños al teclado (teclado de una máquina de escribir o de una computadora) ya que la escritura a través de un teclado es la de los tiempos modernos y la del mercado de trabajo (Ferreiro y Rodríguez, 1994).

Sin duda alguna, hace falta mucho más que la posesión de un alfabeto para pertenecer a una cultura letrada. No se trata de saber leer un único tipo de textos sino una gran variedad de mensajes escritos (textos narrativos, informativos, instructivos, poéticos, periodísticos, así como cartas personales e institucionales, afiches, diccionarios, recetas, secciones diversas de los periódicos, etcétera).

Tampoco se trata de tener una única estrategia de lectura (la que co-

rresponde a la lectura en voz alta). Es preciso leer para encontrar una información, leer para enterarse de los detalles de una noticia periodística, leer para comparar, así como leer por el placer de leer. Todas esas son actividades diferenciadas, actividades que la escuela tradicional remite a años escolares superiores, siempre por la misma razón: es preciso instalar primero las correspondencias fono-gráficas.

Tampoco se trata de adquirir una única estrategia para escribir (la que corresponde a la copia o la escritura de lo dictado). Escribir para recordar o para hacerse entender por otros, tomar notas rápidas, redactar un informe, son actividades que exigen estrategias de escritura muy diferentes (sin hablar de las diferencias de "formato" cuando se trata de una narración, de un texto informativo, de instrucciones para ser ejecutadas, etcétera).

Hablar de escritura (y no sólo de lectura) cuando hablamos de alfabetización es de la mayor importancia, porque la escritura ha sido (y lo es aún en la escuela tradicional) la actividad reprimida y mal entendida por excelencia. Así como la expresión oral es construcción de un mensaje lingüísticamente codificado, y no simple repetición, la producción escrita no puede ser confundida con una buena copia de un texto producido por otros. La reproducción de formas gráficas es una cosa; la comprensión del modo de composición de esas formas y su correspondencia con un mensaje oral, es algo bien diferente.

La alfabetización en lenguas indígenas

Voy a ocuparme exclusivamente de la alfabetización en lengua materna. Sabemos bien que un cierto número de escuelas indígenas de la región latinoamericana alfabetizan en la lengua dominante (cosa que ocurre a veces a pesar de las instrucciones oficiales, lo que responde a una multiplicidad de causas imposibles de analizar aquí). También sabemos que un cierto número de escuelas indígenas ofrece una especie de "alfabetización mínima" en lengua indígena (apenas algunas palabras aisladas), para pasar de inmediato a la lengua oficial, que es la lengua de instrucción.

Sin embargo, voy a suponer que estamos frente a una situación ideal: una alfabetización conducida en lengua indígena, destinada a una población orgullosa de conservar su lengua y su cultura. El suponer esta situación ideal me permitirá analizar las dificultades que deben ser superadas, *incluso* en esta situación ideal.

Las discusiones con respecto a la alfabetización en lengua indígena se han concentrado en las características del alfabeto propuesto (¿cuántas y cuáles letras?, ¿cuántos y cuáles diacríticos?, ¿cómo segmentar en palabras lo escrito?, etc.). Es bien sabido que sobre esos problemas gráficos se desencadenan las pasiones y que se asiste a un debate intenso y sin fin. (Recordemos únicamente el caso del quichua, dividido entre los penta-vocalistas y los tri-vocalistas, o sea, entre quienes sostienen que hay cinco vocales en quichua y quienes sostienen que hay únicamente tres. Cf. Hornberger.)

Los diversos grupos de lingüistas de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, indígenas y no indígenas, han hecho a lo largo de los años proposiciones diversas y la edición de materiales impresos se enfrenta con obstáculos muy serios: falta de estandarización de la lengua, historia particular de ciertas marcas gráficas, historia de los libros sagrados (la Biblia, en particular) traducidos con tal o cual ortografía (cf. von Gleich y Wolff, 1991).

Supongamos por un instante que esos problemas no existieran, que una buena solución gráfica haya sido encontrada y que no se encuentre ninguna contrapropuesta (actual o histórica) para una al menos de las lenguas indígenas. Esto tampoco resolvería de inmediato todos los problemas gráficos, porque una forma ortográfica establecida "desde fuera" no es comparable a una norma establecida durante siglos de utilización (como ocurre con las lenguas oficiales). Las soluciones gráficas propuestas pueden estar científicamente fundadas, pero es difícil saber si serán conservadas o modificadas en el caso en que verdaderamente la comunidad indígena comience a utilizar la escritura con propósitos diversos y con intensidad creciente. Porque una proposición ortográfica sólo puede ser concebida como una *propuesta* y no como una imposición; una propuesta que, además, sólo el uso puede validar.

Eugene Nida ha sido probablemente uno de los primeros en indicar muy claramente la diferencia entre las soluciones gráficas "ideales" y las que tienen en cuenta a los usuarios.[1]

[1] Ya en 1954 Nida indicaba: "No es lo que es más fácil de aprender, sino lo que la gente quiere aprender y usar lo que determina, en última instancia, las ortografías" (p. 23). "Hay una tendencia a considerar estrictamente a los alfabetos fonémicos como 'científicos' y los otros como 'prácticos'. Es una distinción falsa [...] una ortografía práctica puede ser tan científica como una estrictamente fonémica, y eso ocurre en el caso de los alfabetos prácticos que debemos utilizar no sólo los lingüistas, sino también en psicología y en antropología" (pp. 29-30) (citas tomadas de Nida, 1964; reimpresión del texto de 1954).

Una visión demasiado normativa de la ortografía (proveniente de lingüistas o de un cierto grupo de poder en la comunidad indígena) puede inhibir más que favorecer a los utilizadores potenciales. Una escritura viva es aquella efectivamente utilizada, a riesgo de ser transformada o incluso deformada durante su utilización. Por ello mismo sería necesario pensar en estrategias que impulsen un aumento en el número de productores de textos diversos, así como multiplicar las ocasiones de producción, *pensando no sólo en adultos sino también en los niños pequeños, quienes también pueden participar en este proceso de producción.*

Este punto exigirá, sin duda, una gran cantidad de trabajos y una seria discusión metodológica, porque es preocupante constatar que la manera en que se introduce a la escritura a los niños indígenas es de las más tradicionales (cf. Amadio y D'Emilio, 1990). Las muchas experiencias innovadoras de alfabetización que existen en la región sólo conciernen a las lenguas oficiales. Los niños indígenas son introducidos a la escritura de *su* propia lengua a través de procedimientos mecánicos: reproducción (copia) y memorización. Hay un enorme campo de investigación a desarrollar en la región latinoamericana centrado en tres preocupaciones principales: ¿cómo superar, en las escuelas indígenas, una visión mecanicista de la alfabetización que, como ya sabemos, se convierte en una dificultad suplementaria impuesta a los niños de grupos marginales monolingües?; ¿cómo introducir actitudes de tolerancia respecto de la ortografía, para poder aumentar tan rápido como sea posible el número de usuarios?; ¿cómo hacer aceptar el hecho de que los niños pre-alfabetizados pueden apropiarse de los escrito *produciendo* escrituras (en lugar de copiarlas únicamente), y que esto puede ser así para *todos* los niños, los indígenas tanto como los hablantes de las lenguas mayoritarias?

La utilización de la lengua indígena como "puente" para llegar cuanto antes a la lengua oficial ha sido suficientemente criticada y, sin embargo, continúa utilizándosela así. Lo ideal es que la lengua indígena sea utilizada a todos los niveles: en tanto lengua de comunicación, lengua de instrucción pero *también* lengua de reflexión; lo ideal es que esa lengua tenga un lugar importante a lo largo de la escuela primaria.

Pero quizá sea necesario intentar un cambio en los temas prioritarios de discusión: los debates sobre la ortografía no deberían postergar una renovación de las prácticas escolares de alfabetización en las escuelas indígenas.

La región latinoamericana como laboratorio natural para evaluar el peso de las diferencias dialectales en la alfabetización

Las diferencias de vocabulario y de pronunciación son muy marcadas de un extremo al otro de Hispanoamérica. Hay incluso diferencias morfológicas y sintácticas. No es el caso discutir cuántas y cuáles variantes dialectales podemos distinguir en la región (cf. Moreno de Alba, 1988, cap. IV); basta con reconocer que la manera de hablar, e incluso de leer en voz alta el mismo texto, en tres capitales cualesquiera de la región, difiere de manera muy sensible. ¿Cuál de todas esas variantes es la más próxima al español escrito?[2]

La conciencia lingüística adquirida por un individuo ya alfabetizado resulta modificada por la misma alfabetización. Cuando este individuo habla de una manera formal y solemne, cree que habla "tal como se escribe". La conciencia lingüística de los maestros de primaria es muy cercana a ese "juego de espejos" que consiste en tomar lo escrito como la norma oral por excelencia, suponiendo que hay que hablar de esta manera para llegar a comprender lo que está escrito.

Sin embargo, cuando consideramos la distribución del fracaso escolar inicial, vemos en todas partes la misma distribución: los niños de los grupos sociales favorecidos aprenden a leer y escribir sin mayores dificultades, mientras fracasan los niños que habitan zonas rurales y la periferia de las grandes ciudades (o los barrios miserables). El fracaso escolar no está distribuido democráticamente en la población. Está selectivamente concentrado. *Esto es así cualquiera sean las variedades de español hablado.* Por lo tanto es inútil, en términos pedagógicos, preguntarnos cuál es el país o la zona geográfica donde podríamos encontrar "el español más puro" o "el español hablado más próximo a la escritura". Todas las variantes del español americano conducen a los niños con la misma facilidad a la apropiación de lo escrito, con una condición previa: crecer rodeados de cosas para leer, rodeados de personas que puedan leer en voz alta y responder cuando son solicitadas, rodeados de materiales que les permitan realizar múltiples actividades gráficas.

Ya que el currículum de formación de profesores de nivel primario no tiene en general espacio para una formación de tipo lingüístico, los docentes tienden a adoptar inconscientemente los prejuicios lingüísti-

[2] En términos ingenuos esta pregunta equivale a esta otra: ¿quiénes son los que hablan el "mejor español"?

cos de los grupos sociales dominantes. Esto conduce a rechazos lingüísticos (igualmente inconscientes). Pero hay que tener en cuenta que rechazar el habla de un niño como inadecuada para acceder a la lectura, cuando el habla en cuestión pertenece a toda su familia y a su grupo primario de pertenencia, es rechazar al niño como totalidad, ya que cada quien porta en sí la marca lingüística de pertenencia, así como porta un nombre y un apellido. Este tipo de rechazos tiene consecuencias impredictibles, tanto para el niño como para su familia. Ese tipo de rechazo está enteramente injustificado, no tiene ninguna base científica y las evidencias empíricas de la América hispana lo contradicen cotidianamente.

BIBLIOGRAFÍA

Amadio, M. y A.L. D'Emilio (1990), *Recopilación de materiales didácticos en educación indígena*, Santiago de Chile, UNESCO-OREALC.

Bellefroid, B. y E. Ferreiro (1979), "La segmentation des mots chez l'enfant", *Archives de Psychologie*, XLVII, núm. 8, 180.

Blanche-Benveniste, C. y A. Chervel (1974), *L'orthographe*, Paris, Maspero.

Blanche-Benveniste, C. (1982), "La escritura del lenguaje dominguero", en E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI.

Catach, N. (comp.) (1996), *Hacia una teoría de la lengua escrita*, Barcelona, Gedisa.

CEPAL-UNESCO (1992), *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile.

Chervel, A. y D. Manesse (1989), *Comparaison de deux ensembles de dictées*, 1873-1987, Paris, Institut National de la Recherche Pédagogique.

Cohen, M. (1958), *La grande invention de l'écriture et son évolution*, Paris, Klincksieck.

Coulmas, F. (1989), *The writing systems of the world*, Oxford, Basil Blackwell.

David, J. (1985), "Une activité de production d'écrits à l'école maternelle: la dictée à l'adulte", *Études de Linguistique Appliquée*, 59, pp. 77-87.

Downing, J. y D. Thacray (1974), *Madurez para la lectura*, Buenos Aires, Kapelusz.

Ferreiro, E. (1978), "What is written in a written sentence? A developmental answer", *Journal of Education*, vol. 160, núm. 4.

Ferreiro, E. (1981), "La posibilidad de escritura de la negación y la falsedad", México, *Cuadernos de Investigación Educativa*, DIE-CINVESTAV, núm. 4.

Ferreiro, E. (1982), "Los procesos constructivos de apropiación de la escritura", en E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI.

Ferreiro, E. (1983), "Procesos de adquisición de la lectura escrita dentro del contexto escolar", *Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y Vida)*, 4, 2.

Ferreiro, E. (1984), "La práctica del dictado en el primer año escolar", México, *Cuadernos de Investigación Educativa*, DIE-CINVESTAV, núm. 15.

Ferreiro, E. (1984), "The underlying logic of literacy development", en H. Goelman, A. Oberg y F. Smith (comps.), *Awakening to literacy*, Exter, N.H., Heinemann.

Ferreiro, E. (1985a), "A representação da linguagem e o processo de alfabetização", en *Cadernos de Pesquisa*, 52, pp. 7-17 (reimpreso en E. Ferreiro, 1985c).

Ferreiro, E. (1985b), "Literacy development: A psychogenetic perspective", en D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (comps), *Literacy, language and learning. The nature and consequenes of reading and writing*, Cambridge, Cambridge University Press.
Ferreiro, E. (1985c), *Reflexões sobre alfabetização*, São Paulo, Cortez Editora.
Ferreiro, E. (1986a), "The interplay between information and asimilation in beggınning literacy", en W. Teale y E. Sulzby (comps.), *Emergent literacy*, Norwood, N.J., Ablex.
Ferreiro, E. (1986b), *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
Ferreiro, E. (1988a), "El proyecto principal de educación y la alfabetización de niños: un análisis cualitativo", UNESCO-OREALC, Consulta Técnica Regional Preparatoria del Año Internacional de la Alfabetización (reimpreso como documento DIE, núm. 19, México, 1991.
Ferreiro, E. (1988a), "Alternativas a la comprensión del analfabetismo en la región", en *Alternativas de alfabetización en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, UNESCO-OREALC.
Ferreiro, E. (1988b), "L'écriture avant la lettre", en H. Sinclair (ed.), *La production de notations chez le jeune enfant*, Paris, Presses Universitaires de France.
Ferreiro, E. (1988c), "Introduction", por Guest Editor de *Early Literacy*, número especial, *European Journal of Psychology of Education, 3*, 4, pp. 365-370.
Ferreiro, E. (coord.) (1989), *Los hijos del analfabetismo*, México, Siglo XXI.
Ferreiro, E. (1992a), "Children's literacy and public schools in Latin America", *Annals of the American Society of Political and Social Sciences*, 520, pp. 143-150.
Ferreiro, E. (1992b), *Com todas as letras*, São Paulo, Cortez Editora.
Ferreiro, E. (1996), "Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias", en J. Castorina, E. Ferreiro, M. Kohl y D. Lerner, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires, Paidós.
Ferreiro, E. (en prensa), "La noción de palabra y su relación con la escritura", *Nueva Revista de Filología Hispánica* (El Colegio de México).
Ferreiro, E. M. Gómez Palacio, E. Guajardo, B. Rodríguez, A. Vega, R. Cantú (1979), *El niño prescolar y su comprensión del sistema de escritura*, México, Dirección General de Educación Especial.
Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI.
Ferreiro, E. y A. Teberosky (1981), "La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos", *Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y Vida), 2*, 1.
Ferreiro, E. y cols. (1983), "Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura", México, *Cuadernos de Investigación Educativa*, DIE-CINVESTAV, núm. 10.
Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio (comps.) (1982), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI.
Ferreiro, E., M. Gómez Palacio y cols. (1982), *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lecto-escritura*, México, Dirección General de Educación Especial (5 fascículos).

Ferreiro, E. y B. Rodríguez (1994), *Las condiciones de alfabetización en el medio rural*, México, DIE-CINVESTAV.
Ferreiro, E. y S. Vernon (1992), "La distinción palabra/nombre en niños de 4 y 5 años", *Infancia y Aprendizaje*, 58, pp. 15-28.
Ferreiro, E., C. Pontecorvo, N. Ribeiro Moreira e I. García Hidalgo (1996a), *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*, Barcelona, Gedisa.
Ferreiro, E., C. Pontecorvo y C. Zucchermaglio (1987), "Doppie o dopie? come i bambini interpretano le duplicazioni di lettere", *Età Evolutiva*, 27, pp. 24-38.
Ferreiro, E., C. Pontecorvo y C. Zucchermaglio (1996b), "Pizza or piza? How children interpret the doubling of letters in writing", en C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Buege y L. Resnik (eds.), *Children's early test construction*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum, pp. 145-163.
Freeman, Y. y L. Whitsell (1985), "What preschoolers already know about print", *Educational Horizons*, 64, 1, pp. 22-24.
Gelb, Ignace (1976), *Historia de la escritura*, Madrid, Alianza Editorial.
Gleich, von U. y E. Wolff (1991), *Standardization of national languages*, Hamburgo, Unesco Institute for Education, Report AZM 42/1991.
Hildreth, G. (1936), "Developmental sequences in name writing", *Child Development*, 7, pp. 291-303.
Hornberger, N. (1995), "Five vowels or three? Linguistic and politics in Quechua language planning in Peru", en J. Tollefson (ed.), *Language, power and inequality*, Cambridge, Cambridge University Press.
Moreno de Alba, J. (1988), *El español en América*, México, Fondo de Cultura Económica.
Nida, E. (1964), "Practical limitations to a phonemic alphabet", en W. Smalley (ed.), *Orthography studies*, Londres y Amsterdam, United Bible Societies & North Holland.
Nieto, M. (ed.) (1978), *El niño disléxico*, México, Programas Educativos.
Piaget, J. (1975), *L'équilibration des structures cognitives*, París, Presses Universitaires de France [*La equilibración de las estructuras cognitivas*, México, Siglo XXI, 1978].
Piaget, J. y R. García (1982), *Psicogénesis e historia de la ciencia*, México, Siglo XXI [ed. fr. París, Flammarion, 1983].
Piaget, J. y B. Inhelder (1955), *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*, París, Presses Universitaires de France [trad. esp. Buenos Aires, Paidós, 1972].
Piaget, J. y A. Szeminska (1941), *La genèse du nombre chez l'enfant*, Neuchâtel y París, Delachaux et Niestlé [trad. esp. Buenos Aires, Guadalupe, 1967].
Pimentel, M.A. (1986), "Alfabetização: a construção do objeto conceitual", *Educação em Revista*, II, 3, pp. 39-50.
Pontecorvo, C. y C. Zucchermaglio (1989), "From oral to written language:

Preschool children dictating stories", *Journal of Reading Behavior*, XXI, 2, pp. 109-126.

Rieben, L. y Ch. Perfetti (eds.) (1989), *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.

Sampson, G. (1985), *Writing systems*, Londres, Hutchinson.

Sinclair, H. (1982), "El desarrollo de la escritura: avances, problemas y perspectivas", en E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI.

Snow, C. (1983), "Literacy and language: Relationships during the preschool years", *Harvard Educational Review*, vol. 53, núm. 2.

Teberosky, A. (1982), "Construcción de escrituras a través de la interacción grupal", en E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI.

Teberosky, A. (1988), "La dictée et la rédaction de contes entre enfants du même âge", *Journal Européen de Psychologie de l'Éducation*, vol. 3, núm. 4, pp. 399-414.

UNESCO-OREALC (1988), *1990: Año Internacional de la Alfabetización* (informe final, Consulta técnica regional, La Habana, Cuba, marzo de 1988), Santiago de Chile, OREALC.

Vellutino, F. y D. Scanlon (1986), "Linguistic coding and metalinguistic awareness: their relationship to verbal memory and code acquisition in poor and normal readers", en D. Yaden y Sh. Templeton (eds.), *Metalinguistic awareness and beginning literacy*, Portsmouth, N.H., Heinemann.

Vernon, Sofía (1991), *El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura*, México, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, tesis DIE núm. 6.



tipografía y formación: joaquín de la riva
impreso en mar-co impresores
prol. atrio de san francisco 67
04320 méxico, d.f.
dos mil ejemplares y sobrantes
25 de abril de 1997